

PRZESTĘPCZOŚĆ RESOCJALIZACJA PROFILAKTYKA

WSPÓŁCZESNE ASPEKTY

POD REDAKCJĄ BEATY ZINKIEWICZ

PRZESTĘPCZOŚĆ RESOCJALIZACJA PROFILAKTYKA

WSPÓŁCZESNE ASPEKTY

POD REDAKCJĄ BEATY ZINKIEWICZ

Kraków 2020

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja:
dr hab. Małgorzata Michel, prof. UJ

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

Adiustacja: Kamil Jurewicz

ISBN 978-83-66007-42-0

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2020

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących,
nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca: Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2020

Skład: Oleg Aleksejczuk

Spis treści

Beata Zinkiewicz – Wprowadzenie	7
---------------------------------------	---

Część pierwsza: Naruszanie norm społecznych i prawnych z perspektywy pedagogów

Michał Kranc

Przestępczość i przejawy demoralizacji nieletnich kierowanych do młodzieżowych ośrodków wychowawczych.....	21
---	----

Mariusz Niedzielski

Agresja, przemoc i przestępczość w cyberprzestrzeni	37
---	----

Katarzyna Śmigacz-Skawicka

Rodzinne uwarunkowania zachowań dewiacyjnych osób znajdujących się w kryzysie bezdomności.....	65
---	----

Ewa Czerwińska-Jakimiuk

Poczucie napięcia a agresja i kontrola społeczna u uczniów szkoły ponadgimnazjalnej.....	95
---	----

Część druga: Wybrane rozwiązania z zakresu resocjalizacji w warunkach izolacyjnych i wolnościowych

Małgorzata Malak

Udział osadzonych w programach resocjalizacyjnych realizowanych w zakładach karnych	113
--	-----

Beata Zinkiewicz

Rola kuratora sądowego w procesie integracji rodzin osób pozbawionych wolności	135
---	-----

Tomasz Olpiński

Funkcjonowanie Ośrodka Kuratorskiego nr 1 przy ul. Legionów Piłsudskiego 19 w Krakowie	157
---	-----

Część trzecia: Tendencje we współczesnej profilaktyce

Jolanta Pułka

Profilaktyka w środowisku lokalnym. Wybrane teorie,
metodologie, programy 185

Krystyna Grzesiak

Profilaktyczny wymiar czasu wolnego dzieci i młodzieży
w kontekście działalności placówek wychowania pozaszkolnego
w Polsce 203

Danuta Skulicz

Kształtowanie kompetencji społecznych zadaniem edukacyjnym
w przygotowaniu dzieci i młodzieży do pokonywania
zagrożeń w środowisku życia..... 229

Bibliografia..... 245

Wprowadzenie

Zagadnienia współczesnej przestępczości (a zwłaszcza dostrzegalnych zmian w jej rozmiarach i coraz bardziej zróżnicowanym obrazie), społecznej reakcji na to zjawisko i związanych z nim prób instytucjonalnie zorganizowanej interwencji profilaktyczno-resocjalizacyjnej znajdują się w orbicie zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Specjaliści zwracają uwagę na kilka istotnych aspektów przestępczości. Jednym z nich są coraz bardziej odczuwane trudności w trafnym diagnozowaniu mechanizmów prowadzących do naruszania standardów prawnych, ponieważ wyjaśnianie przyczyn przestępczości jedynie w oparciu o ugruntowane w nauce teorie kryminologiczne wydaje się zabiegiem niewystarczającym¹. Widoczne jest to przede wszystkim przy podejmowaniu prób interdyscyplinarnej analizy zagadnienia cyberprzestępczości, zjawiska coraz bardziej powszechnego w przestrzeni społecznej, budzącego zaniepokojenie i wciąż nieprzewidywalnego, zarówno w zakresie nie do końca jasnych motywów działania sprawców, wyrafinowanych form, jak i długofalowych skutków (doświadczanych w wymiarze indywidualnym i społecznym) po stronie ofiar². Osobliwym aspektem omawianego zagadnienia, szczególnie interesującym pedagogów, jest istotny udział młodzieży w ogólnej populacji przestępców. W ogólnym obrazie przestępczości nieletnich niepokojące są zwłaszcza tendencje związane z obniżaniem się wieku inicjacji przestępczej, brutalizacją czynów zabronionych, większym niż

¹ A. Kossowska, *Współczesna przestępczość – uwarunkowania i konsekwencje. Dylematy reakcji społecznej*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, PWN, Warszawa 2007, s. 9–19; eadem, *Zmiana społeczna a przestępczość – wzajemne związki, uwarunkowania, konsekwencje* [w:] *Společno-polityczne konteksty współczesnej przestępczości w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013 s. 73–101.

² Jednym z niepokojących zjawisk obserwowanych w cyberprzestrzeni, a jeszcze nierozpoznanych naukowo jest patostreaming, polegający na transmitowaniu na żywo na platformach internetowych scen z kręgu szeroko rozumianej patologii społecznej (nacechowanych wulgaryzmami, w tym epatujących przemocą i seksem) i czerpanie z tego procederu profitów finansowych. Szerzej zob. M. Suchorabski, *Patostreaming. Prawie 40 proc. nastolatków popiera zarabianie w oparciu o przemoc*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/media/artykuly/1415225,patostreaming-w-polsce-patostrea> [dostęp: 5.12.2019]; P. Siedlanowski, *Homo crudelis? Patostream – kolejna patologia w sieci*, „Biuletyn Edukacji Medialnej” 2018, nr 2, s. 44–57.

dotychczas udziałem w nich dziewcząt i powszechnością zachowań „bezsensownych”, opartych na przemocy, związanych z mową nienawiści, dyskryminacją „innych”, „obcych” (cudzoziemców, przedstawicieli innych ras i religii). Inny wymiar analizowanego zjawiska (również wiążący się z coraz większym jego zróżnicowaniem jakościowym) dotyczy przestępczości zorganizowanej o zasięgu międzynarodowym, narkobiznesu i handlu ludźmi. Choć znawcy tematu próbują wnikać w skomplikowane, wieloczynnikowe motywy zachowań osób łamiących prawo w taki właśnie sposób i dokonują szczegółowych opisów tego zjawiska, wciąż nie znają odpowiedzi na wiele pytań i nie dysponują gotowymi rozwiązaniami w zakresie jego skutecznej eliminacji.

Równoległym do zasygnalizowanego powyżej, dość interesującym (zwłaszcza dla socjologów i psychologów społecznych) wątkiem zagadnienia przestępczości jest społeczna reakcja na nie, którą charakteryzuje postępująca populistyczna punitywność³, będąca swoistym efektem coraz bardziej udanych prób upolitycznienia problemu różnorodnych zagrożeń społecznych. Wiąże się to z mechanizmem kreowania wroga (definiowanego wprost lub niejednoznacznie) i polega na manipulowaniu nastrojami społecznymi dla doraźnych celów politycznych⁴. Pochodną takiego postępowania elit politycznych stają się m.in. ożywione dyskusje na temat zaostrzania przepisów prawnych, sankcji karnych, a nawet refleksje przedstawicieli niektórych opiniotwórczych kręgów nad powrotem do kary śmierci. Równocześnie w przestrzeni publicznej upowszechniany jest mit o silnym państwie i sprawnie działających służbach mundurowych. Publikowane w mediach statystyki policyjne nacechowane są optymistycznymi doniesieniami o istotnym zmniejszeniu wskaźników przestępczości i coraz większej wykrywalności czynów zabronionych przez państwowe służby⁵. Jednak tego optymizmu nie podzielają kryminolodzy, zwracający w licznych wywiadach i opracowaniach naukowych uwagę na

³ A. Kossowska, *Zmiana społeczna a przestępczość...*, s. 84.

⁴ Eadem, *Współczesna przestępczość – uwarunkowania i konsekwencje...*, s. 9–19. Autorka zauważa, że w Polsce można stwierdzić ponadprzeciętne (na tle reszty Europy) nasilenie lęku przed przestępczością, jest coraz więcej kategorii ludzi, których społeczeństwo chciałoby wykluczyć, a dodatkowo obserwuje się wyższy niż w innych krajach poziom niezadowolenia z pracy policji.

⁵ Wspomniana tendencja nie jest jednak stała. Z opublikowanej „mapy Polski kryminalnej” wynika, że w 2018 r. ogólna liczba przestępstw w naszym kraju wzrosła o 14 tysięcy, w tym szczególnie większa jest liczba przestępstw przeciwko rodzinie i opiece (ponad dwukrotnie), zabójstw, przestępstw narkotykowych i związanych z handlem ludźmi. Szerzej zob. D. Pawłowska, *Mapa Polski kryminalnej. W ciągu roku liczba przestępstw wzrosła o 14 tys.*, <https://biqdata.wyborcza.pl/biqdata/7,159116,24684527,mapa-polski-kryminalnej-sprawdz-swoj-powiat.html> [dostęp: 5.12.2019].

tw. ciemną liczbę przestępstw⁶, które nie są ujawniane, zgłaszane i ścigane. Dzieje się tak zazwyczaj w sytuacjach deficytu zaufania społecznego do państwa i funkcjonujących w nim instytucji związanych z aparatem ścigania i wymiarem sprawiedliwości, co jest zjawiskiem typowym dla czasów tzw. zmiany społecznej, której skutków ciągle jeszcze doświadczamy.

Osoby naruszające normy prawne, którym przestępstwo zostało udowodnione, ponoszą za nie określoną kodeksowo karę i wiele z nich podlega instytucjonalnie zorganizowanemu procesowi resocjalizacji⁷. Dorośli odbywający karę pozbawienia wolności mają możliwość uczestniczenia w wielu różnorodnych programach resocjalizacyjnych realizowanych na terenie polskich jednostek penitencjarnych. Dla skazanych młodocianych, którzy sklasyfikowani są w ramach systemu resocjalizacyjnego, udział w takich programach jest obligatoryjny, co oznacza konieczność poddania się szeregowi zabiegów korekcyjnych zmierzających w kierunku „przebudowy” różnych wymiarów ich osobowości, a w konsekwencji powinno służyć lepszej adaptacji i reintegracji społecznej. Pozostali osadzeni również mają możliwość korzystania z bogatej oferty programów, ale nie zawsze są tym zainteresowani. Indywidualna motywacja do pracy nad sobą i autentyczna chęć osobistego rozwoju (co zawsze

⁶ Ewidentnym przykładem są nieujawniane przestępstwa związane z przemocą w rodzinie w niektórych regionach Polski, np. na Podhalu, gdzie nie wszystkie służby i władze samorządowe prawidłowo odnoszą się do obowiązujących przepisów prawnych, „konserwując” mit patriarchy ze wszystkimi jego typowymi atrybutami i przymykając oczy na cierpienie wielu kobiet i dzieci. Zob. S. Mordwa, *Przestępczość i poczucie bezpieczeństwa w przestrzeni miasta. Przykład Łodzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 155–211; B. Hołyst, *Kryminologia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 106–116.

⁷ Resocjalizacja definiowana jest jako ponowna, skorygowana socjalizacja osób wadliwie przystosowanych społecznie. Według Lesława Pytki „[resocjalizacja] odbywa się pod wpływem celowych oddziaływań wychowawców za pomocą specjalnie do tego celu dobranych środków oddziaływania w danym otoczeniu [...]”, L. Pytki, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2000, s. 200. Może być rozumiana jako modyfikacja zachowań w kierunku eliminacji zaburzeń w zachowaniu, jako zmiana „społecznej przynależności” (np. podkultury przestępczej), jako przebudowa emocjonalna w kierunku prospołeczności, jako wrastanie w „kulturę” zaspokajania potrzeb zgodnie ze standardami społecznymi, jako kształtowanie prawidłowych postaw społecznych, jako system sprzężonych ze sobą klas działań (resocjalizacja wielowymiarowa, transdyscyplinowa), jako rodzaj „nawrócenia” na wartości wyższego rzędu związane z realizacją ideałów, jako reintegracja społeczna jednostki przez rekonstrukcję jej własnej tożsamości osobowej (indywidualnej) i społecznej, jako autoresocjalizacja (autosterowanie), związana ze wzmacnianiem mechanizmów kontroli wewnętrznej i wznoszeniem się na coraz wyższe etapy funkcjonowania społecznego. Zob. idem, *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, PWN, Warszawa 2007, s. 73–77.

wiąże się z uczestnictwem w programach) to wypadkowa wielu czynników, np. cech i zaburzeń osobowości, rodzaju popełnionego przestępstwa i długości odbywanej kary, pozycji w nieformalnej strukturze więziennej, wsparcia ze strony rodziny, różnych ograniczeń i barier wiążących się z samą instytucją więzienia. Dlatego dla ogromnej liczby osadzonych pobyt w zakładzie karnym jest równoznaczny jedynie z odwetem „ludzi wolnych i sprawiedliwych” i eliminacją ze społeczeństwa. Niestety, w przypadku tej grupy (szczególnie tych więźniów, którzy nie pracują i nie biorą udziału w żadnych projektach korekcyjnych) można spodziewać się pogłębiania procesu ich demoralizacji w wyniku uwięzienia, utrwalenia statusu dewianta/kryminalisty i prognozować większe ryzyko recydywy.

Niezależnie od popularyzacji programów korekcyjnych i bardziej lub mniej dostrzegalnych pozytywnych zmian w obrębie polskiej praktyki penitencjarnej, od wielu lat idea resocjalizacji izolacyjnej poddawana jest ostrej krytyce⁸. Dotyczy to zarówno więziennictwa, jak i instytucji wychowawczych oraz poprawczych dla nieletnich przestępców. Funkcjonujący w Polsce system placówek korekcyjnych jest niewydolny, głównie ze względu na brak możliwości dostarczania na bieżąco profesjonalnego wsparcia terapeutycznego w obliczu piętrzących się różnorodnych poważnych dysfunkcji wychowanków, coraz częściej wykraczających poza „klasyczny” syndrom niedostosowania społecznego. Populacja nieletnich przestępców jest obecnie bardzo zróżnicowana i coraz bardziej „oporna” na dotychczas wykorzystywane sposoby i środki oddziaływania resocjalizacyjnego. Niestety, obowiązujące regulacje prawne nie nadążają za obserwowanymi zmianami (przede wszystkim jakościowymi) w obrazie przestępczości młodzieży. Nastolatek-multiprzestępca, osoba z głębokimi zaburzeniami psychicznymi, wychowanek uzależniony krzyżowo (od kilku substancji psychoaktywnych), współczesny nieletni cyberprzestępca, empatycznie upośledzony w niedoinwestowanych pod względem wyposażenia i specjalistycznej kadry, często przeludnionych placówkach resocjalizacyjnych – to rzeczywistość wychowawcza młodzieżowych ośrodków wychowawczych i zakładów poprawczych⁹. W obliczu tak trudnej sytuacji coraz częściej

⁸ Jednym z przedstawicieli naukowego nurtu poddającego krytyce karę pozbawienia wolności na gruncie polskim jest Andrzej Bałandynowicz, który w licznych publikacjach (np. A. Bałandynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011) w przekonujący sposób udowadnia nieskuteczność, bezsensowność i szkodliwość instytucji więzienia.

⁹ W ostatnich latach coraz bardziej zaciera się różnica pomiędzy placówkami wychowawczymi a poprawczymi pod względem składu osobowego wychowanków, którzy w obu typach instytucji (ulożonych w różnych państwowych sektorach/resortach i kierujących się odmiennymi założeniami statutowymi) wykazują podobne symptomy demo-

można dostrzec przykłady indolencji pedagogicznej personelu, sprzyjające wyborowi raczej represyjnych niż permissywnych sposobów postępowania wychowawczego. Przeprowadzane w ostatnich latach kontrole placówek resocjalizacyjnych wykazały szereg nieprawidłowości, z których szczególnie zaniepokojenie budzą te związane ze stopniowym przekształcaniem instytucji w zamyśle wychowawczych w jednostki parawięzienne. Udowodniono na przykład nadużywanie wobec wychowanków środków przymusu bezpośredniego, zbyt częste (i na zbyt długo) umieszczanie ich w jednoosobowych izbach przejściowych, stosowanie monitoringu w miejscach i sytuacjach pozostających w kolizji z obowiązkiem zapewnienia im ochrony prywatności (intymności), ograniczanie prawa do kontaktów z bliskimi, do spaceru na świeżym powietrzu, do korzystania z ubrania w ciągu dnia itp.¹⁰. Trudno spodziewać się spektakularnych pozytywnych efektów oddziaływań korekcyjnych takich instytucji przy tak ogromnych, wieloletnich, systemowych zaniedbaniach legislacyjno-organizacyjnych.

Na tle resocjalizacji izolacyjnej, bardziej obiecujące pod względem prognoz kryminologicznych są oddziaływania wobec osób łamiących prawo podejmowane w warunkach wolnościowych, np. przez kuratorów sądowych. Kuratorska służba sądowa w Polsce jest bardzo zróżnicowana. Nadzory i dozory prowadzone są w sprawach nieletnich dokonujących czynów karalnych, w sprawach rodzinnych (w zakresie ograniczania, zawieszania lub pozbawiania władzy rodzicielskiej) i w sprawach karnych. Kuratorzy pracują w środowisku funkcjonowania podopiecznych i na terenie zakładów karnych (kuratorzy penitencjarni). Wielu z nich dodatkowo prowadzi pracę profilaktyczno-resocjalizacyjną na terenie ośrodków kuratorskich dla nieletnich. Niezależnie od trwających już kilka dekad prób reformowania kurateli w kierunku większej profesjonalizacji, wciąż liczebnie największą grupę kuratorów stanowią pracownicy społeczni, działający pod kierownictwem kuratorów etatowych/zawodowych na zasadzie wolontariatu, rozliczanego w postaci ekwiwalentu/ryczałtu za poniesione koszty sprawowanych nadzorów/dozorów. Zdecydowana większość z nich to dobrze wykształceni, wieloletni przyjaciele dzieci i młodzieży, eksperci w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów

ralizacji, mają na swoim koncie również poważne czyny karalne i traktują pobyt w izolacji jako dotkliwą karę.

¹⁰ Raport Rzecznika Praw Obywatelskich z wizytacji w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich przeprowadzonych przez Krajowy Mechanizm Prewencji w latach 2008–2015, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Raport%20zaklady%20poprawcze%20i%20nieletni.pdf> [dostęp: 10.12.2019]; Raport NIK: Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/17/099/LWA/> [dostęp: 10.12.2019].

społecznych w środowiskach lokalnych, inicjatorzy i realizatorzy interesujących przedsięwzięć profilaktycznych. Społeczno-zawodowa kadra kuratorska wykonuje na co dzień szereg pożytecznych działań na rzecz powierzonych jej podopiecznych, zmagając się przy tym z licznymi problemami systemowymi, np. nadmiernym obciążeniem pracą, ograniczeniami biurokratycznymi i organizacyjnymi. Dodatkowo, nieprzychylny zazwyczaj odbiór społeczny instytucji kuratora (budowany na zasadzie piętnowania potknięć/porażek przy równoczesnym ignorowaniu codziennego wysiłku finalizowanego sukcesami) i jej zniekształcony medialny wizerunek zamazują obiektywną ocenę tej formacji i nie sprzyjają ani jej wspieraniu przez podmioty nadzorujące (zwierzchników), ani przyspieszaniu sygnalizowanych od wielu lat reform¹¹.

Teoretycy i praktycy w obszarze resocjalizacji są zgodni, że najlepszymi możliwymi rozwiązaniami w zakresie długofalowego, skutecznego ograniczania i eliminowania zachowań dewiacyjnych są różnorodne przedsięwzięcia profilaktyczne, podejmowane przez podmioty zobligowane do reagowania na problemy zaistniałe w przestrzeni społecznej. Zgodnie z zasadą, że lepiej jest zapobiegać niż leczyć, znawcy tematu dostarczają wielu argumentów potwierdzających doniosłość i pożyteczność profilaktyki¹². Najważniejsze z nich odwołują się z jednej strony do idei szeroko rozumianego humanitaryzmu, a z drugiej – do czynnika ekonomicznego. Śmiało można pokusić się o stwierdzenie, że wszelkie dobrze przemyślane (czytelne pod względem aksjologii i adekwatne do trafnie zdiagnozowanych potrzeb ludzkich) zabiegi prewencyjne nie rodzą tak wielu wątpliwości (często poważnych dylematów etycznych) i nie generują tak wysokich kosztów (również społecznych), jak dzieje się to w przypadku oddziaływań resocjalizacyjnych, zwłaszcza tych, które podejmowane są w warunkach izolacji.

¹¹ Zob. B. Zinkiewicz, *Profilaktyczny wymiar działalności rodzinnych kuratorów sądowych*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, s. 239–254.

¹² Profilaktyka (zapobieganie, przeciwdziałanie, prewencja) „są to wszystkie działania podejmowane w celu zapobiegania pojawieniu się i/lub rozwojowi niepożądanych zachowań, stanów (np. zaburzeń rozwoju, chorób) lub zjawisk w danej społeczności (zbiorowości, populacji). [...] Istotą tych działań jest przeciwdziałanie zagrożeniom, których wystąpienie lub nasilenie się w przyszłości jest prawdopodobne. [...] Termin „profilaktyka” odnosi się do różnorodnych obszarów życia i funkcjonowania ludzi (jednostek i grup) oraz środowiska, w którym żyją, i specyficznych problemów społecznych, zdrowotnych, ekologicznych, a także zjawisk fizycznych i przyrodniczych (np. zapobieganie pożarom, powodziom). Działania profilaktyczne obejmują: identyfikację przyczyn danego problemu; poszukiwanie sposobów ich usunięcia; wdrażanie odpowiednich strategii i programów zapobiegawczych; monitorowanie ich realizacji i ewaluację wyników [...]”, B. Woynarowska, *Profilaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Piłch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 943–945.

W polskiej rzeczywistości można zaobserwować dwa równoległe nurty „uprawiania” profilaktyki niedostosowania społecznego i przestępczości: teoretyczny i praktyczny. Na poziomie teoretycznym wykorzystywane są różne, zazwyczaj interdyscyplinarnie ujęte koncepcje, stanowiące osnowę opracowywanych strategii, modeli i konkretnych projektów profilaktycznych adresowanych do społeczności lokalnych. Powstają one w wyniku dyskursu intelektualnego i najczęściej są kreowane przez opiniotwórcze środowiska akademickie, które z jednej strony opierają się na doświadczeniach innych państw, a z drugiej – starają się wsłuchiwać w bieżące potrzeby społeczne: przeprowadzają badania empiryczne i tworzą na ich podstawie stosowne diagnozy i prognozy kryminologiczne, w rezultacie wypracowując system skoordynowanych i w zamyśle skutecznych działań zapobiegawczych. Równocześnie podejmowane są liczne przedsięwzięcia prewencyjne po stronie praktyki. Najczęściej mają one charakter działań incydentalnych, spontanicznych, „akcyjnych”, słabo korespondujących z naukowymi ustaleniami¹³, chociaż pod względem pomysłowości w zakresie ich realizacji (np. urozmaiconych, atrakcyjnych dla odbiorców metod) są bardzo interesujące i mogą stanowić istotne uzupełnienie projektów profesjonalnych. Krytycy rozwiązań praktyków zarzucają im zazwyczaj brak zakorzenienia w popularnych teoriach naukowych, wybiórcze traktowanie adresatów (np. tylko dzieci i młodzież, bez uwzględnienia rodziców), niesystematyczność działań i pominięcie bardzo istotnego elementu – ich ewaluacji.

Od wielu lat wśród kluczowych nurtów teoretycznych stanowiących punkt odniesienia dla projektowania systemów profilaktyki społecznej dominują koncepcje ekologiczne. Zakładają one nierozzerwalny związek różnych elementów rzeczywistości biopsychospołecznej (osób, instytucji i relacji między nimi). Najczęściej w tym kontekście przywoływana jest koncepcja ludzkiego rozwoju Uriego Bronfenbrennera, uwzględniająca zarówno w diagnozowaniu, jak i projektowaniu działań prewencyjnych konkretne poziomy ekosystemu jednostki: mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem i chronosystem¹⁴. W ostatnich latach na popularności zyskują również teorie

¹³ B. Urban, *Wstęp*, [w:] *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, red. B. Urban, M. Koponczyński, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012, s. 9–13. Środowiska teoretyków i praktyków podejmują wprawdzie od czasu do czasu różne próby współpracy, ale wciąż nie stanowi to w naszej rzeczywistości społecznej reguły, a jedynie wyjątek potwierdzający dualizm podejmowanych działań w obszarze szeroko rozumianej profilaktyki.

¹⁴ F. Wojciechowski, *Przestrzeń bezpieczna środowiska lokalnego w strategii działań prewencyjnych. Próba refleksji pedagogicznej*, [w:] *Profilaktyka i probacja...*, s. 131–143.

bezpiecznej przestrzeni¹⁵, akcentujące wzajemne powiązania między strukturą i funkcjonowaniem grup społecznych a ich terytorium i otoczeniem materialnym. W świetle tych koncepcji, wspomniana przestrzeń może determinować charakter i siłę więzi społecznych, wpływać na zachowania jednostek/grup i na kanały komunikacji między nimi, osłabiać lub wzmacniać podziały społeczne. W tym obszarze interesującymi propozycjami są np. koncepcje kręgów życia społecznego (przestrzeni ekologicznych) Dietera Baackego¹⁶, teoria wybitych szyb¹⁷ czy koncepcja „społecznych oczu” Jane Jacobs¹⁸. Równocześnie na gruncie profilaktyki nie traci na popularności interdyscyplinarna, eklektyczna koncepcja oporu-elastyczności (*resilience*)¹⁹, która w przekonujący sposób wyjaśnia fenomen dobrego funkcjonowania jednostki bez względu na jej traumatyczne doświadczenia i niekorzystne warunki życia.

Niezależnie od przyjętej koncepcji teoretycznej, programowane działania prewencyjne koncentrują się na dwóch komplementarnych obszarach/nurtach: diagnozy i eliminacji czynników ryzyka oraz identyfikacji i wzmacniania czynników chroniących. Współcześnie ten drugi nurt wyraźnie dominuje i jest lansowany jako kluczowa idea profilaktyki pozytywnej (kreatywnej), skupiającej się na zasobach (potencjałach, mocnych stronach), ujmowanych zarówno w wymiarze indywidualnym (cechy konkretnych osób), jak i pozaosobowym (zmienne szeroko rozumianego środowiska, otoczenia jednostki). To ujęcie w wyraźny sposób koresponduje z popularną w teorii i praktyce resocjalizacyjnej koncepcją twórczej resocjalizacji²⁰.

¹⁵ Ibidem; M. Michel, *Koncepcja tworzenia bezpiecznej przestrzeni w lokalnym systemie resocjalizacji jako reakcja na „grę w wykluczenie społeczne” w świecie płynnej nowoczesności*, [w:] *Profilaktyka i probacja...*, s. 145–155; eadem, *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2016; K.P. Marczuk, *Zapobieganie przestępczości przez projektowanie bezpiecznej przestrzeni na przykładzie doświadczeń Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych*, [w:] *Trzy wymiary współczesnego bezpieczeństwa*, red. S. Sulowski, M. Brzeziński, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2014, s. 158–189.

¹⁶ H.M. Griesse, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

¹⁷ G. Kelling, C. Coles, *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, tłum. B. Ludwiczak, Media Rodzina, Poznań 2000.

¹⁸ K.P. Marczuk, *op. cit.*, s. 161.

¹⁹ A. Borucka, *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, [w:] *Resilience. Teoria, badania, praktyka*, red. W. Junik, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011, s. 11–28; E. Wysocka, *Koncepcja resilience jako podstawa teoretyczna identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu i działań profilaktycznych*, [w:] *Profilaktyka i probacja...*, s. 285–299; I. Mudrecka, *Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 5, s. 49–61.

²⁰ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

W polskiej rzeczywistości aplikacja przesłanek teoretycznych do praktyki przy tworzeniu konkretnych projektów prewencyjnych jest bardzo trudna z przynajmniej kilku powiązanych ze sobą powodów. Po pierwsze, zabieg ten wymaga systematycznej, międzyresortowej kooperacji różnych instytucji i służb społecznych. Wiąże się to z koniecznością profesjonalnie dokonywanej diagnozy, bieżącej wymiany informacji, skoordynowanych działań wielu podmiotów i cyklicznej ewaluacji. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że instytucjonalna współpraca w zakresie rozwiązywania problemów w społecznościach lokalnych nie układa się najlepiej. Znacznie częściej działania profilaktyczne podejmowane są samodzielnie przez poszczególne instytucje (np. policję, szkoły), niż dzieje się to w wyniku międzysektorowej kooperacji. Istotną przeszkodą w urzeczywistnianiu projektów prewencyjnych jest – wspomniany już wcześniej – deficyt zaufania społecznego wobec kluczowych państwowych instytucji (np. policji, kuratorów sądowych), ale również wobec wielu podmiotów pozarządowych budujących lokalne systemy profilaktyki. Przekłada się to na wyraźnie obserwowaną nieufność do ludzi reprezentujących te instytucje, niechęć do podejmowania wspólnych działań, podyktowaną często brakiem wiary zarówno we własną moc sprawczą, jak i pozytywny efekt finalny konkretnych przedsięwzięć. Nieufność dostrzegalna jest zresztą ostatnio też w szeroko rozumianych kontaktach interpersonalnych. Niewątpliwie wśród czynników odpowiedzialnych za taki stan rzeczy można wymienić ideologiczne spolaryzowanie naszego społeczeństwa, poddawane systematycznej manipulacji przez – wspomagane mediami – polityczne grupy interesów. Niestety, pochodną tej sytuacji jest ponowny stopniowy zanik więzi społecznej, tak mozolnie odbudowywanej przez ostatnie dekady transformacji ustrojowej, kiedy dojrzała świadomość wartości społeczeństwa obywatelskiego funkcjonującego w warunkach prawdziwej demokracji. Istniejącym podziałom sprzyja tendencja do stopniowej „fragmentaryzacji” życia społecznego, wyraźnego pozycjonowania się ludzi w obrębie opcji „my – oni”, zarówno w świecie realnym i w sensie fizycznym (np. odgradzanie się od innych na strzeżonych osiedlach mieszkaniowych), jak i w przestrzeni wirtualnej, w świecie mediów elektronicznych (skupianie się w hermetycznych grupach zainteresowań na portalach społecznościowych). W tym drugim przypadku – obok niewątpliwych korzyści płynących ze wspólnych kontaktów – można zaobserwować niepokojące zjawiska związane ze swoistym „okopywaniem się”, często opacznie rozumianym poczuciem odrębności i wyższości nad osobami spoza grupy, co w skrajnej postaci manifestowane jest prowadzeniem ostrej polemiki (z przewagą argumentacji emocjonalnej nad racjonalną), oczernia-

niem innych i posługiwaniem się tzw. mową nienawiści. Obserwowane zjawisko ewidentnego rozpadu więzi społecznych stoi w zdecydowanej opozycji wobec wszystkich wartościowych projektów, również tych dotyczących kreowania bezpiecznej przestrzeni. W takiej dosyć pesymistycznej i mało obiecującej wizji ewoluujących w niebezpieczną stronę kontaktów międzyludzkich, nawet najbardziej dopracowane i spektakularne rozwiązanie architektoniczno-przestrzenne będzie bezużyteczne. Wymaga ono bowiem odpowiednio dojrzałych do korzystania z niego, zakorzenionych w kulturze zaufania (a nie w kulturze nieufności), otwartych na innych (a nie zamykających się we własnych kręgach), nastawionych tolerancyjnie i integracyjnie (i inkluzyjnie, a nie wykluczająco), świadomych wspólnego dobra obywateli. Kształtowanie takich właśnie odbiorców, ale również twórców oferty profilaktycznej stanowi poważne wyzwanie dla współczesnej szeroko rozumianej edukacji.

Opracowanie, które oddaję do rąk Czytelników, ma charakter monograficzny i koncentruje się na wybranych aspektach współczesnej przestępczości, resocjalizacji i profilaktyki. Pierwsza część, zatytułowana *Naruszanie norm społecznych i prawnych z perspektywy pedagogów*, złożona jest z czterech rozdziałów i dotyczy zagadnienia przestępczości oraz zjawisk stanowiących często jej predyktory (np. agresji). W drugiej części, *Wybrane rozwiązania z zakresu resocjalizacji w warunkach izolacyjnych i wolnościowych*, zamieszczone są trzy opracowania, które poruszają kolejno problemy realizacji programów resocjalizacyjnych na terenie jednostki penitencjarnej, działalności kuratorów sądowych (głównie penitencjarnych) w kontekście pomocy udzielanej osobom pozbawionym wolności w pielęgnowaniu więzi rodzinnych oraz funkcjonowania jednego z ośrodków kuratorskich na terenie Krakowa. Trzecią i ostatnią część monografii, zatytułowaną *Tendencje we współczesnej profilaktyce*, tworzą trzy rozdziały opisujące interesujące rozwiązania w zakresie zapobiegania niekorzystnym zjawiskom obserwowanym w przestrzeni społecznej, na które narażone są dzieci i młodzież.

Autorami prezentowanych rozdziałów są pracownicy naukowo-dydaktyczni i absolwenci kierunku pedagogika (specjalności pedagogika resocjalizacyjna), którzy obecnie nie są związani ze środowiskiem akademickim. Teksty zawierają zarówno analizę teoretyczną poruszanych problemów, jak i doniesienia z badań, które mogą przyczynić się do istotnego wzbogacenia myśli i praktyki profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Niniejsza publikacja jest adresowana przede wszystkim do studentów kierunków pedagogicznych (głównie pedagogiki resocjalizacyjnej i specjalności pokrewnych), nauczycieli akademickich, praktyków (pracowników instytucji profilaktycznych, wychowawczych

i penitencjarnych) oraz wszystkich osób zainteresowanych pedagogicznym ujęciem problemów dewiacji we współczesnym świecie oraz pomysłami na skuteczną interwencję prewencyjną i korekcyjną. Składałam w tym miejscu podziękowania wszystkim Autorom tekstów, dzięki którym powstało to opracowanie, oraz Recenzentce za cenne uwagi.

Beata Zinkiewicz

Część pierwsza

Naruszanie norm społecznych i prawnych z perspektywy pedagogów

Michał Kranc

dr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID: 0000-0002-8280-4576

Przestępczość i przejawy demoralizacji nieletnich kierowanych do młodzieżowych ośrodków wychowawczych

Streszczenie

Rozdział poświęcony jest problematyce niedostosowania społecznego osób umieszczanych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Autor analizuje pojęcia przestępczości i demoralizacji młodzieży. Badanie przeprowadzone na potrzeby niniejszego rozdziału polegało na analizie dokumentów, akt wychowanków dwóch młodzieżowych ośrodków wychowawczych – z Krakowa i okolic – którzy znaleźli się w nich z powodu dokonania czynów karalnych i/lub przejawiania symptomów demoralizacji. Opisywane badanie pokazuje aktualny profil niedostosowania społecznego wychowanków tych ośrodków. Na tej podstawie widoczne są pewne tendencje, struktura i dynamika uwarunkowań niedostosowania społecznego, zachowań antagonistyczno-destruktywnych nieletnich umieszczanych w badanych ośrodkach.

Słowa kluczowe: przestępczość nieletnich, demoralizacja, niedostosowanie społeczne, młodzieżowy ośrodek wychowawczy

Crime and depravation of juveniles placed in the Youth Educational Centres Abstract

The chapter describes the problem of social maladjustment of juveniles placed in the Youth Educational Centres. Author explains the notions of crime and demoralization of juveniles. Research of this chapter consisted of analyzing documents of juveniles from two Youth Educational Centers – from Kraków and the surrounding area. Research clarifies the current profile of social maladjustment of the juveniles. Based on this become understandable a structure and dynamics of causes of social maladjustment and destructive behaviour of juveniles placed in Youth Educational Centres.

Key words: crime, depravation, social maladjustment, youth educational centre

Wstęp

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze (MOW) stanowią integralny składnik polskiego systemu resocjalizacji. Do podstawowych zadań ośrodków należy eliminowanie przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do prowadzenia po opuszczeniu ośrodka samodzielnego i odpowiedzialnego życia, zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi¹. W Polsce funkcjonują młodzieżowe ośrodki wychowawcze: resocjalizacyjno-wychowawcze oraz resocjalizacyjno-rewalidacyjne. Pierwsze przeznaczone są dla nieletnich niedostosowanych społecznie, wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i resocjalizacji. Drugie (resocjalizacyjno-rewalidacyjne) przeznaczone są dla młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, wymagającej stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i resocjalizacji². Podopiecznymi ośrodków wychowawczych jest młodzież w wieku 13–18 lat. Natomiast rozporządzenie MEN³ z 27 grudnia 2011 r. określa, iż do MOW przyjmowani są podopieczni posiadający postanowienie sądowe, wobec których sąd zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej tego typu.

Na skomplikowany obraz niedostosowania społecznego wychowanków MOW składa się działalność antagonistyczno-destruktywna, taka jak dokonywanie czynów karalnych nieletnich oraz przejawy demoralizacji⁴.

Zgodnie z Ustawą z dnia 26 października 1982 r. nieletni to osoba, która nie ukończyła 18 lat, wobec której przepisy ustawy stosuje się w zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji; osoba, która dopuściła się czynu karnego po ukończeniu lat 13, ale nie ukończyła lat 17, oraz osoba do 21. roku życia, wobec której wykonuje się środki wychowawcze lub poprawcze⁵.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. z 2015 r., poz. 1872, § 14, ust. 1.

² *Ibidem*, § 13, pkt 1 i 2.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, Dz.U. z 2011 r., nr 296, poz. 1755, art. 1.

⁴ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228, art. 1.

⁵ *Ibidem*, art. 6; *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, red. A. Krukowski, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1984, s. 23.

Pierwsza analizowana kategoria to czyny karalne⁶. Biorąc pod uwagę regulacje prawne (zawarte w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz w kodeksie karnym), należy rozróżnić następujące sytuacje:

- gdy nieletni dopuszcza się czynu karalnego przed ukończeniem 13. roku życia, to sąd traktuje popełnienie takiego czynu wyłącznie jako przejaw demoralizacji nieletniego i może zastosować środki przewidziane w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym (w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich);
- gdy nieletni dopuszczający się czynu karalnego jest w wieku między 13. a 17. rokiem życia, wówczas sąd stosuje środki przewidziane w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich, między innymi umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Jeżeli jednak nieletni ukończył lat 15 i dopuścił się czynu karalnego określonego w art. 134, 148 § 1, 2 lub 3, 156 § 1 lub 3, 163 § 1 lub 3, 166, 173 § 1 lub 3, 197 § 3, 252 § 1 lub 2 oraz w art. 280 kk, może odpowiadać na zasadach określonych w kodeksie karnym, o ile sąd uzna, że okoliczności sprawy, stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają, w szczególności jeśli wcześniej stosowane środki wychowawcze lub poprawcze okazały się bezskuteczne;
- jeżeli zaś sprawca dopuszcza się czynu karalnego między 17. a 18. rokiem życia – co do zasady sąd stosuje przepisy kk (sprawca nie jest już nieletni, ponieważ skończył lat 17). Wyjątkowo jednak sąd może zastosować zamiast kary środki wychowawcze, lecznicze albo poprawcze przewidziane dla nieletnich, jeżeli popełniony czyn jest występkiem, a okoliczności sprawy, stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają.

Niewątpliwie najbardziej bulwersujące społecznie są czyny karalne związane z przemocą i brutalnym zachowaniem się nieletnich sprawców⁷. W literaturze zaznacza się, że okresowo nawet 80% społeczeństwa w Polsce deklaruje poczucie braku bezpieczeństwa⁸. Istotne jest, aby podejmując wysiłki korekcyjne wobec nieletnich kierowanych do MOW, mieć świadomość systemową

⁶ L. Gardocki, *Prawo karne*, wyd. 3, C.H. Beck, Warszawa 1998, s. 46.

⁷ P. Jagosz, *Podstawowe założenia nowelizacji ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, red. T. Bojarski, E. Skrętowicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 25.

⁸ A. Mularz, *Współdziałanie policji z organami administracji rządowej i samorządowej oraz organizacjami pozarządowymi w zwalczaniu oraz przeciwdziałaniu przestępczości i innych zjawisk patologii społecznej wśród dzieci i młodzieży na terenie województwa lubelskiego w 2000 r.*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy...*, s. 80.

omawianych zagadnień. Przedstawiane dane sądowe i policyjne⁹ pozornie mogą upoważniać do stwierdzenia, że ponieważ od kilku lat maleje i nadal będzie maleć liczba ludności w wieku 10–16 lat, to spadną również rozmiary przestępczości nieletnich. Niestety, taki pogląd nie jest uprawniony, gdyż nie uwzględnia zjawisk zachodzących w życiu społecznym, a szczególnie – zmian w zakresie obrazu współczesnej narkomanii, obciążeń środowiskowych, bezrobocia, ubóstwa. Należy także pamiętać, że statystyki dotyczą wyłącznie przestępczości ujawnionej i przedstawiane wielkości mogą się znacząco różnić od liczb związanych z przestępczością dokonaną. Ma na to wpływ sprawność organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości, tempo prowadzonych postępowań oraz – co ważne, ale jakby mało doceniane – zaufanie obywateli do państwa, skutkujące wiarą, że zgłoszenie przestępstwa zostanie należycie przyjęte i poważnie potraktowane. Otóż stwierdza się, że od początku XXI w. następuje stały wzrost liczby sprawców i liczby popełnianych czynów karalnych¹⁰. Na podkreślenie zasługuje fakt, że wskaźniki dynamiki przestępstw popełnianych przez nieletnich znacznie ustępują podobnym wskaźnikom dotyczącym dorosłych.

W przestępczości nieletnich występują dwie główne tendencje:

- następuje brutalizacja czynów;
- rośnie liczba sprawców niemających ukończonych 13 lat, czyli małoletnich, co powoduje dodatkowe komplikacje ze względu na ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich. Zawarte tam sformułowania o możliwości stosowania środków wychowawczych dotyczą jedynie nieletnich mających ukończony 13. rok życia. W efekcie tego do MOW kierowane są albo 13-letnie osoby z wcześniejszą przeszłością przestępczą, albo dzieci przed ukończeniem 13. roku życia, wobec których sądy rodzinne zastosowały wyjątkową kwalifikację czynu karalnego.

Kolejną przyczyną umieszczania nieletnich w MOW są ich przejawy demoralizacji. Definicji demoralizacji jest wiele. Według słownika języka polskiego¹¹ demoralizacja to: „proces odchodzenia od obowiązujących wartości moralnych przejawiający się wzrostem przestępczości, korupcją i rozluźnieniem dyscypliny, ale też: jako działania powodujące u innych odchodzenie od takich wartości”. Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich wprost nie definiuje

⁹ Raport Dynamika spraw nieletnich w świetle danych statystycznych, Ministerstwo Sprawiedliwości 1999, wewnętrzne materiały szkoleniowe Ministerstwa Sprawiedliwości, <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-nieletni/50256,Przestepczosc-nieletnich-1990-2013.html> [dostęp: 19.11.2019].

¹⁰ T. Wach, *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 133–134.

¹¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

demoralizacji, lecz wymienia pewne zachowania nieletniego mające wpływ na ten proces. Ustawodawca używa sformułowania „w szczególności” co znaczy, że nie jest to katalog zamknięty i nie tylko zachowania wymienione w tym artykule świadczą o demoralizacji: „Każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności naruszenie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierzędu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych [...]”¹².

Ustawodawca w wielu przepisach ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich posługuje się pojęciem demoralizacji, np. w art. 1 § 1 pkt 1, art. 2, art. 10, art. 11. Opracowanie zachodniopomorskiej wojewódzkiej komendy policji, wydziału prewencji i przeciwdziałania przestępczości nieletnich, podaje następujące przejawy demoralizacji młodzieży: wulgarne słownictwo, wagarowanie, wandalizm, uciezki z domu, przedwczesne podejmowanie życia seksualnego, stosowanie agresji, przemocy, palenie papierosów, spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków, udział w destrukcyjnych subkulturach, sektach¹³.

O ile „czyn karalny” został jasno zdefiniowany w ustawie i zgodnie z art. 1 § 2 pkt 2 a i b jest to czyn zabroniony przez ustawodawcę jako przestępstwo lub przestępstwo skarbowe oraz wskazane wykroczenia, to „demoralizacja” jest terminem bez wyraźnie określonego zakresu znaczeniowego. W żaden sposób nie odpowiada kategorii pojęciowej zachowań, które precyzyjnie zdefiniowane są w aktach prawnych odnoszących się do dorosłych. W ustawie wymienione zostały jedynie okoliczności, które świadczą o demoralizacji nieletniego. Na potrzeby niniejszych badań przyjąłem następujące obszary przejawów demoralizacji badanej grupy nieletnich: stosowanie środków uzależniających, notoryczne uchylanie się od realizacji obowiązku szkolnego (negatywizm szkolny).

Problematyka badawcza

Na potrzeby niniejszego opracowania przebadalem dokumentację dotyczącą wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Celem było przeanalizowanie treści dokumentów w zakresie rodzajów zachowań – czynów karalnych dokonywanych przez nieletnich przebywających w MOW i wykazy-

¹² Ustawa z dnia 26 października 1982r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, art. 4 § 1.

¹³ *Demoralizacja – co to takiego i czy mnie dotyczy?*, Policja Zachodniopomorska, <http://www.zachodniopomorska.policja.gov.pl/sz/aktualnosci/prewencja-i-profilaktyk/moja-pierwsza-edukacja/64, Demoralizacja-co-to-takiego-i-czy-mnie-dotyczy.html> [dostęp: 22.05.2020].

wanych przez nich przejawów demoralizacji – oraz ich rozpoznanie i sklasyfikowanie. Problem badawczy został sformułowany następująco: Jakie czyny karalne oraz przejawy demoralizacji wykazują nieletni kierowani do młodzieżowych ośrodków wychowawczych?

Wskaźniki do kontrolowania zmiennej badanej stanowią następujące zachowania nieletnich: kradzieże, rozboje, niszczenie mienia, pobicia, groźby karalne, włamania, rozpowszechnianie narkotyków, stwarzanie zagrożeń komunikacyjnych, stosowanie środków psychoaktywnych (alkohol, narkotyki, „dopalacze”), negatywizm szkolny.

Warunkiem koniecznym trafnych i rzetelnych badań jest właściwy dobór osób badanych, czyli wyselekcjonowanie pewnej liczby respondentów spośród określonej zbiorowości ludzi, którymi badacz jest szczególnie zainteresowany. Najczęściej mówi się o losowym lub celowym doborze próby. Dobór losowy polega na wyborze osób z określonej populacji w sposób całkowicie przypadkowy. W doborze celowym badacz samodzielnie selekcjonuje osoby badane z danej populacji¹⁴. W niniejszych badaniach w sposób celowy wybrano teren i próbę badawczą.

Celowy dobór próby okazuje się przydatny w badaniach pedagogicznych, gdy losowy dobór jest technicznie niemożliwy. Tak stało się w tym przypadku. Badani nieletni umieszczani w MOW stanowią docelową, interesującą badacza próbę badawczą. W niniejszych badaniach problematyka badawcza narzuca celowy sposób doboru próby¹⁵.

Grupę badawczą tworzą wychowankowie MOW w Wielkich Drogach oraz w Krakowie. Badania objęły 115 wychowanków: 69 z MOW Wielkie Drogi, 46 z MOW Kraków-Górka Narodowa. Badania przeprowadziłem w październiku i listopadzie 2019 r. Obecnie w Polsce funkcjonuje 94 MOW, w tym: placówki dla dziewcząt – 28, placówki dla chłopców – 56, placówki koedukacyjne – 10¹⁶.

Badana populacja wychowanków MOW obejmuje młodzież męską, głównie pochodzącą z terenów miejskich. Osoby te przebywają w ośrodku najczęściej pierwszy raz. Większość wychowanków boryka się z problemami związanymi z uzależnieniem od substancji psychoaktywnych¹⁷. Blisko połowa badanych jest zdania, że terapia psychologiczna, w której uczestniczą, jest

¹⁴ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019, s. 178–179.

¹⁵ *Ibidem*, s. 181.

¹⁶ Według danych Systemu Informacji Oświatowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-mlodziezowe-osrodki-wychowawcze/> [dostęp: 22.05.2020].

¹⁷ M. Kranc, *Rola terapii w procesie instytucjonalnej resocjalizacji nieletnich*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2017, t. LXX, s. 161–162.

potrzebna i daje im pozytywne efekty. Około 15% nie uczestniczy w żadnej formie terapii psychologicznej¹⁸. Prawie wszyscy badani (96%) utrzymują stały kontakt z rodziną. Znaczna większość deklaruje, że może mieć problemy z powrotem do życia na wolności. Do głównych zagrożeń zalicza się obawy powrotu do uzależnień oraz braku wytrwałości w nauce i pracy, a w konsekwencji – wchodzenie na drogę przestępczą¹⁹. Blisko 15% badanych wykazuje wielorakie zaburzenia psychiczne²⁰ powstałe wskutek organicznych uszkodzeń OUN lub w wyniku urazów psychicznych. Młodzież ta ponadto cierpi na różnego rodzaju zaburzenia nerwicowe, związane ze stresem i pod postacią somatyczną: zaburzenia lękowe w postaci fobii, zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, zespół stresu pourazowego, zaburzenia emocjonalne (lęk separacyjny, lęk społeczny), mutyzm wybiórczy²¹. Z założenia teoretyczno-prawnego wychowankowie MOW to jednostki niedostosowane społecznie oraz wykazujące przejawy demoralizacji. Umieszczenie w ośrodku traktowane jest jako konsekwencja niedostosowania społecznego i orzekane przez sąd po wyczerpaniu wszelkich innych środków oddziaływania wychowawczego w środowisku naturalnym, gdy środki te okazały się bezskuteczne.

Informacji dotyczących zachowań antagonistyczno-destrukcyjnych (przejawów przestępczości i demoralizacji) badanych nieletnich szukałem, badając indywidualne karty wychowanka, indywidualne plany edukacyjno-terapeutyczne sporządzane przez psychologa w zakresie diagnozy psychologiczno-pedagogiczno-psychiatrycznej. Informacje te uzupełniane były analizą opinii sądowych, opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych, treści orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego oraz wywiadów środowiskowych, wywiadów kuratorskich zawartych w aktach osobowych badanych nieletnich.

Analiza wyników badań

Przyczyny umieszczenia w ośrodku – czyny karalne

Jedną z głównych przyczyn umieszczania nieletnich w MOW jest fakt dokonania czynu/czynów karalnego/karalnych²². Do tych zachowań zaliczyć można:

¹⁸ K. Szafrńska, *Kształtowanie się celów życiowych nastolatków w pieczy instytucjonalnej. Model ontologiczno-gnozeologiczny*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, s. 183.

¹⁹ Por. L. Pytka, *Przestępczość nieletnich jako problem pedagogiczny i prawno-kryminologiczny*, [w:] *Przestępczość nieletnich – teoria i praktyka*, red. S. Ćmiel, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej, Józefów 2012, s. 140–143.

²⁰ M. Kranc, *Rola terapii w procesie instytucjonalnej resocjalizacji...*, s. 162.

²¹ *Ibidem*.

²² P. Kędzierski, J. Kulesza, *Analiza przyczyn umieszczania dzieci i młodzieży w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych oraz Opinia Dyrektorów MOW i MOS na temat*

kradzieże, rozboje, niszczenie mienia, pobicia, groźby karalne/wymuszenia, włamania, rozpowszechnianie narkotyków, stwarzanie zagrożenia komunikacyjnego i innego, napady o podłożu seksualnym, gwałty²³. W obrębie tych rodzajów czynów przeprowadziłem badanie nieletnich umieszczonych w MOW. Przeanalizowałem w tym celu indywidualne karty wychowanka, zawierające informacje na temat dotychczasowej działalności przestępczej badanych nieletnich.

Tabela 1. Czyny karalne popełniane przez badanych nieletnich

Rodzaj czynu karalnego	Liczba nieletnich sprawców czynu karalnego N=115	Procent nieletnich sprawców czynu karalnego
Kradzieże	83	72%
Rozboje	21	18%
Niszczenie mienia	26	22%
Pobicia	51	44%
Groźby karalne/wymuszenia	28	24%
Włamania	35	30%
Rozpowszechnianie narkotyków	19	16%
Stworzenie zagrożenia komunikacyjnego i innego	9	8%

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że aż 72% badanych nieletnich dołączyło się kradzieży. Na drugim miejscu wśród czynów karalnych są pobicia (44% badanych), na trzecim miejscu są włamania (30% badanych).

W większości, bo w ponad 90% wszystkich czynów karalnych dokonywanych przez badanych, charakter działalności przestępczej nieletnich koncentruje się na dwóch głównych aspektach. Pierwszy stanowią bezprawne sposoby pozyskiwania dóbr materialnych, celem ich przywłaszczenia (kradzieże, włamania, rozboje – stanowią 56% wszystkich czynów karalnych). Drugi zaś stanowią patogeniczne formy wyładowywania przez nieletnich agresji, skierowanej przeciwko drugiemu człowiekowi (pobicia, wymuszenia, groźby karalne, niszczenie mienia – 37% wszystkich czynów karalnych).

w jakich strukturach powinny funkcjonować ośrodki, Pracownia Resocjalizacji. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008, s. 8.

²³ A. Szymański, E. Krzyżak-Szymańska, *Psychospołeczne uwarunkowania przestępczości i niedostosowania społecznego nieletnich kierowanych do MOW przez Sąd Rejonowy w Żorach*, [w:] *Przestępczość nieletnich...*, s. 285.

Wchodząc głębiej w analizę problematyki skomplikowania przestępczości badanych nieletnich, postanowiłem zbadać liczbę dokonywania czynów karalnych przez jednego nieletniego. Przyjąłem następujące kryteria podziału wyników: dokonanie jednego czynu, dokonanie dwóch czynów, dokonanie trzech czynów, dokonanie powyżej trzech czynów.

W wyniku przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż większość młodzieży umieszczanej w MOW (66%) jest sprawcą powyżej trzech czynów karalnych.

Przyczyny umieszczenia w ośrodku – przejawy demoralizacji

Kolejną z przyczyn umieszczania nieletnich w MOW są wykazywane przejawy demoralizacji. W tym obszarze skupiłem się na zachowaniach polegających na: „systematycznym uchylaniu się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używaniu alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia”²⁴.

Agnieszka Kania podkreśla, że ważnym elementem fragmentu ustawy²⁵, który bezpośrednio odnosi się do pojęcia demoralizacji (art. 4), jest akcentowanie cyklicznego charakteru niepożądanych zachowań dorastających dzieci poprzez takie określenia, jak: „systematyczne”, „uprawianie” czy „używanie”. Tak więc demoralizację należy traktować jako stałą tendencję do określonego (niewłaściwego, niepożądanego) zachowania, a nie pojedyncze zdarzenia. Cechą wspólną nagannych zachowań nieletnich (określanych mianem zagrożonych demoralizacją lub zdemoralizowanych), stanowiącą potwierdzenie dla normatywnego brzmienia art. 4 ustawy, nie jest ich sporadyczność, jednostkowość czy incydentalność, lecz pewna powtarzalność, czasowa trwałość²⁶.

Celem badania akt osobowych wychowanków było przeanalizowanie treści tych dokumentów w zakresie przejawów demoralizacji. Przy czym odnotowywane w postępowaniu badawczym zostały takie zachowania, które świadczą o wykazywaniu stałych tendencji do notorycznego ich stosowania, nie zaś o sporadycznych epizodach w życiu badanych nieletnich. Materiał badawczy w tym zakresie stanowiły treści opinii psychologiczno-pedagogicznych, wywiadów środowiskowych i wyników badań psychologicznych. Używanie przez młodzież środków uzależniających oraz systematyczne uchylanie się

²⁴ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, art. 4, ust. 1.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ A. Kania, *Demoralizacja jako pojęcie kontrowersyjne. Uwagi na tle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, „Studia Prawnicze KUL” 2016, nr 3(67), s. 73.

od obowiązku szkolnego stanowią jedno z najistotniejszych zachowań świadczących o przejawach demoralizacji wychowanków MOW²⁷.

Oba zjawiska – używanie środków psychoaktywnych wraz z czynami karalnymi – współtworzą ogólny obraz niedostosowania społecznego badanych nieletnich²⁸. Stanowi to bezpośrednią przesłankę do umieszczania nieletnich w MOW na mocy prawomocnego postanowienia sądu rodzinnego²⁹. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wykaz środków (wychowawczych, poprawczych i leczniczo-wychowawczych), jakie mogą być stosowane wobec nieletnich, którzy przejawiają cechy demoralizacji lub dopuścili się czynu karalnego, zawiera art. 6 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. W myśl postanowień sąd rodzinny może wobec nieletniego: udzielić upomnienia, zobowiązać go do określonego postępowania, ustanowić nadzór odpowiedzialny rodziców lub opiekuna, ustanowić nadzór organizacji młodzieżowej lub innej organizacji społecznej, zakładu pracy albo osoby godnej zaufania, zastosować nadzór kuratora, skierować do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, orzec zakaz prowadzenia pojazdów, orzec przepadek rzeczy uzyskanych w związku z popełnieniem czynu karalnego oraz orzec, wspomniane powyżej, umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym albo w rodzinie zastępczej zawodowej. W ustawie przewidziano jeden środek poprawczy w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym. W roku 2000 wprowadzono do ustawy art. 3a, zawierający zapis o mediacji i możliwości jej zastosowania.

W badaniach przejawów demoralizacji nieletnich skupiłem się w pierwszej kolejności na używaniu przez nich środków takich jak: alkohol, narkotyki, papierosy, „dopalacze”. Stanowią one najczęstszy rodzaj uzależnień współczesnej młodzieży³⁰. Należy nadmienić, iż analiza dokumentów dotyczących nieletnich wyraźnie pokazuje, iż wszyscy badani nieletni mieli w przeszłości kontakt ze środkami uzależniającymi. Tabela 2 przedstawia ujęcie procentowe nieletnich stosujących określone rodzaje środków uzależniających.

²⁷ M. Kranc, *Metodyka procesu resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, s. 45; B. Zajęcka, A. Kamiński, *Resocjalizacja nieletnich w warunkach młodzieżowego ośrodka wychowawczego – teraźniejszość i przyszłość*, [w:] *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, red. A. Jaworska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 8.

²⁸ E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 261.

²⁹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, art. 6, ust. 1.

³⁰ B. Zajęcka, A. Kamiński, *op. cit.*, s. 8.

Tabela 2. Stosowanie środków uzależniających przez objętych badaniami nieletnich

Rodzaj środka uzależniającego	Liczba nieletnich stosujących dany środek N=115	Procent nieletnich stosujących dany środek
Alkohol	81	70%
Narkotyki	58	50%
Papierosy	97	84%
„Dopalacze”	28	24%

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że alkohol jest drugą po papierosach (84%) najczęściej stosowaną przez nieletnich umieszczanych w MOW substancją uzależniającą. Nieletni używający alkoholu stanowią 70% wszystkich wychowanków.

Nieletni stosujący narkotyki stanowią połowę (50%) populacji wychowanków MOW, zaś stosujący dopalacze (które udało się zidentyfikować) – 24% nieletnich umieszczanych w badanych ośrodkach.

Można wysnuć wniosek o coraz większej powszechności stosowania narkotyków przez badanych nieletnich. W tej grupie badawczej jest to częstszy proceder niż stosowanie alkoholu. Mowa tu oczywiście o nieletnich wielokrotnie stosujących środki uzależniające w swoim życiu.

Stosunek do obowiązku szkolnego

Podczas analizy dokumentów osobowych wychowanków odnotowałem dodatkowe zaburzenia zachowania, wykazywane przez znaczny odsetek badanej populacji. Chodzi o notoryczne uchylanie się od realizacji obowiązku szkolnego. Powodzenia i niepowodzenia szkolne są wypadkową wielu czynników społeczno-psychologicznych, o czym świadczą bardzo bogate i wieloletnie badania specjalistyczne³¹. Jednym z kardynalnych czynników warunkujących poziom powodzenia szkolnego jest status opiekuńczo-wychowawczy rodziny nieletniego³².

Stopień radzenia sobie z obowiązkami szkolnymi stanowi źródło nagradzającej i generującej kreatywny rozwój motywacji w przestrzeni własnej ak-

³¹ J.M. Stanik, *Diagnozowanie niedostosowania społecznego i asocjalności*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J.M. Stanik, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 187.

³² *Ibidem*.

tywności dziecka bądź przeciwnie – jest źródłem dolegliwości (kar), frustracji i deprywacji potrzeb psychicznych w jego podmiotowym odczuwaniu³³.

Związek między jakością funkcjonowania jednostki w sytuacji szkolnej a niedostosowaniem społecznym nie jest z pewnością bezpośredni, analizowany jest zaś jako proces, w którym da się wyodrębnić dwie linie rozwojowe. Pierwsza wiąże się z procesem, który można opisać jako efekt stygmatyzacji jednostki przejawiającej trudności w nauce (niepowodzenia szkolne), co dzieje się w następujący sposób: dostrzeżenie trudności w nauce jest traktowane przez dorosłych (nauczycieli, wychowawców, rodziców) jako problem dyscyplinarny, a wśród innych dzieci jednostki przejawiające trudności w nauce są postrzegane jako nieatrakcyjne, nietowarzyskie, co włącza mechanizm stygmatyzacji i przypisanie im piętna „złego ucznia”³⁴. Przypisana etykieta i odrzucenie przez klasę szkolną stanowi podstawę włączenia się jednostki w grupę rówieśników negatywnie nastawionych do nauki szkolnej (opozycyjna identyfikacja), zaś w sensie psychologicznym powoduje ukształtowanie się negatywnej samooceny i wzrost potrzeby kompensacji niepowodzeń w nauce szkolnej poprzez osiąganie sukcesów w grupie opozycyjnej, co dokonuje się w procesie ucieczki od formalnego funkcjonowania w szkole (wagary) i związanie się z nieformalnymi grupami o charakterze opozycyjnym, podkulturowym (przestępczym, chuligańskim). Aprobata ze strony tej grupy i odniesienie w jej ramach sukcesów (zaspokojenie potrzeby uznania, szacunku) zwiększa motywację do uczestnictwa w niej i utrwalanie się zachowań opozycyjnych. Inny mechanizm zaburzeń (druga linia rozwojowa) jest związany z włączaniem się specyficznych procesów psychicznych, stanowiących reakcję na niepowodzenia szkolne – mianowicie wskazuje się tu mechanizm frustracji wynikający z nieradzenia sobie z wymaganiami szkolnymi i doświadczania trudności w nauce (przeszkody w realizacji potrzeby osiągnięć), co powoduje impulsywność, osłabienie odbierania sygnałów społecznych oraz słabą zdolność uczenia się w drodze doświadczeń. Zaburzenia te powodują ograniczenie skuteczności kar i nagród stosowanych przez środowisko społeczne, osłabienie zaś sankcji (kontroli zewnętrznej) zwiększa podatność na zachowania agresywne, przestępcze, a także wtórnie podatność na wpływy grup opozycyjnych³⁵.

Z analizy akt osobowych (indywidualnych kart wychowanka oraz orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanych przez właściwe poradnie) nieletnich umieszczonych w MOW wynika, że wykazują oni następujące zaburzenia procesu edukacji szkolnej: 98% nieletnich odnotowało drugoroczność

³³ E. Wysocka, *op. cit.*, s. 203.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*, s. 203.

(w przypadku 72% jest to drugoroczność powyżej jednego roku szkolnego, zaś 24% – drugoroczność jednoroczna); prawie wszyscy wychowankowie (96%) nie wykazują i nie rozwijają zainteresowań edukacyjnych – nie chcą się uczyć, nie widzą związku pomiędzy zdobywaniem wiedzy a lepszym startem w dorosłe życie i uzyskaniem atrakcyjnej pracy, nie mają sprecyzowanych zainteresowań, planów na przyszłość i aspiracji.

Podsumowanie

W pracy z nieletnim wychowankiem MOW, zgodnie z art. 3 cytowanej wcześniej ustawy³⁶, „należy kierować się przede wszystkim jego dobrem”, biorąc pod uwagę szeroko rozumiany kontekst osobisty i środowiskowy.

W dyskusji naukowej socjologów i kryminologów na temat problemów związanych z opisem pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi od kilku dekad zaznacza się aktywnie stanowisko pedagogów, wychowawców resocjalizujących. Od początku lat 60. ubiegłego wieku w naukowy dyskurs poświęcony problematyce dzieci, które weszły w konflikt z prawem, włączyła się Natalia Han-Ilgiiewicz³⁷. Autorka, charakteryzując uczniów z problemem nieprzystosowania szkolnego, sięga po takie wyrażenie jak „chłopcy opóźnieni pedagogicznie” lub „trudne dzieci”³⁸. Ze współczesnej perspektywy Justyna Kuszał zauważa, że, choć Han-Ilgiiewicz nie posługuje się kategorią „dobra dziecka” (w dzisiejszym rozumieniu tego pojęcia) czy „działania na rzecz dobra dziecka”, to jest zwolenniczką podejścia opiekuńczego, które zawiera elementy uczestnictwa dziecka w określaniu swoich potrzeb i sposobów ich realizacji³⁹.

Salomon Łastik pół wieku temu pisał o „tragedii dzieci normalnych”⁴⁰, przesuwając ciężar odpowiedzialności za problemy, jakie stwarzają nieletni, z nich samych na „wychowujące” otoczenie (aspekt niewłaściwego wpływu środowiska). Prekursorzy pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce wiele uwagi poświęcali warunkom (zdrowotnym, rodzinnym, tkwiącym w niewłaściwym wychowaniu), jakie doprowadziły do niedostosowania społecznego nieletnich.

³⁶ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, art. 4, ust. 1.

³⁷ N. Han-Ilgiiewicz, *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.

³⁸ Eadem, *Z doświadczeń łódzkiej szkoły dla chłopców społecznie niedostosowanych*, „Szkoła Specjalna” 1967, nr 2, s. 145–151.

³⁹ Zob. J. Kuszał, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.

⁴⁰ S. Łastik, *Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1960, s. 12.

Opracowania z tamtego okresu bogate są w określenia, które zdejmują ciężar odpowiedzialności za zachowania problematyczne z „trudnych dzieci” i obciążają nimi środowisko wychowawcze⁴¹. Ówczesny trend etiologicznych uzasadnień i rozumienia przyczyn niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży jest warty odnotowania. Również w dzisiejszych rozważaniach teoretyków i praktyków resocjalizacji pojawia się akcent środowiskowych uwarunkowań występowania zaburzeń w społecznej adaptacji dzieci.

Zespół zabiegów, zwanych ogólnie procesem resocjalizacyjnym, odbywać się winien przez oduczanie nieletnich zachowań antagonistyczno-destruktywnych (niedostosowawczych) i uruchamianie prawidłowych mechanizmów socjalizacyjnych w warunkach kontrolowanych przez wychowawców. Warunki takie tworzone winny być między innymi w MOW⁴².

Zachowania negatywne młodzieży kierowanej do MOW, szczególnie polegające na naruszaniu prawa, zawsze wywoływały dyskusje. Z jednej strony występuje tu czyn karalny przybierający postać przestępstwa, czasem – ciężkiego, z drugiej strony zachowania świadczące o demoralizacji. Sprawę komplikuje fakt, że sprawcami są osoby niepełnoletnie, a w ostatnim czasie coraz częściej dzieci (przed ukończeniem 13. roku życia).

Stwierdzenie, że dokonującym czynu karalnego jest osoba małoletnia lub nieletnia wymusza zadanie pytania o wydolność jej rodziny⁴³, opiekę szkolną, przestrzeganie norm w środowisku. Wzrost patologii wśród nieletnich obserwuje się w Polsce od wielu lat. Można ponadto stwierdzić, iż zaburzenia procesu edukacji szkolnej objętych badaniami nieletnich w MOW charakteryzuje znaczne zaniedbanie edukacyjne i negatywizm szkolny. Zgodnie z linią rozwojową niedostosowania społecznego, powiązanie specyficznych trudności dydaktycznych ucznia⁴⁴ ze znacznym zaniedbaniem ze strony środowiska rodzinnego oraz brakiem odpowiednich, wczesnych interwencji psychopedagogicznych, prowadzi do innych trudności, jak braki kompetencji społeczno-moralnych, braki umiejętności szkolnych czy brak zainteresowań edukacyjnych.

Zgodnie ze współczesnymi tendencjami w organizacji procesu wychowawczo-resocjalizacyjnego i dydaktycznego, na MOW nałożone zostały dodatkowe obowiązki. Placówki te powinny udzielać i organizować pomoc

⁴¹ Sąd nad demoralizacją nieletnich. Konteksty wychowawcze, red. R. Szczepanik, A. Jaros, M. Staniaszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 15.

⁴² M. Kranc, *Metodyka procesu resocjalizacji...*, s. 9–10.

⁴³ M. Kranc, *Uwarunkowania środowiskowe niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. Doniesienia z badań w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” 2018, nr 10(1), s. 153–157.

⁴⁴ E. Wysocka, *op. cit.*, s. 203.

psychologiczno-pedagogiczną⁴⁵. W myśl rozporządzenia pomoc psychologiczno-pedagogiczna przysługuje młodzieży niedostosowanej społecznie i „polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych”⁴⁶. W związku z tym ustawodawca określa dokładnie potrzebę realizacji następujących rodzajów zajęć specjalistycznych: „zajęć korekcyjno-kompensacyjnych” (z uwagi na zaburzenia i odchylenia rozwojowe młodzieży), „zajęć logopedycznych” (z uwagi na zaburzenia mowy), „zajęć socjoterapeutycznych” (z uwagi na dysfunkcje i zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym) oraz „innych o charakterze terapeutycznym”⁴⁷.

Biorąc jednakże pod uwagę przyczyny niedostosowania społecznego nieletnich umieszczanych w MOW, należałoby stwierdzić konieczność realizowania terapii w procesie ich resocjalizacji. Zaburzenia funkcjonowania psychospołecznego, tendencje do uzależnień, pochodzenie z rodzin o znamionach patologicznych – są wyraźnymi przesłankami do systemowego stosowania różnorodnych form terapii skierowanych bezwzględnie do całej populacji wychowanków umieszczonych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych.

⁴⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2013 r., poz. 532.

⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz 1489, art. 22, ust. 2, pkt 11.

⁴⁷ *Ibidem*, art. 6, ust. 2, pkt 1.

Mariusz Niedzielski

mgr

ORCID: 0000-0001-6841-489X

Agresja, przemoc i przestępczość w cyberprzestrzeni

Streszczenie

W rozdziale podjęto próbę zagłębienia się w zagadnienie dotyczące agresji i przestępczości młodzieży, która coraz częściej jako teren swojej aktywności wybiera cyberprzestrzeń. W tekście skoncentrowano się na pomijanych często aspektach, takich jak motywy sprawcy, granica wytrzymałości psychicznej ofiary, wpływ środowiska rodzinnego i rówieśniczego na sposób i siłę przejawianej w cyberprzestrzeni przemocy.

Wyjaśniono zwroty i pojęcia, którymi posługuje się dzisiejsza młodzież, a które mogą być zagadką dla osób, które nie wychowywały się w świecie, w którym Internet jest codziennością. Niektóre z tych pojęć, pochodzących z języka angielskiego, zostały spolszczone i są używane powszechnie w rozmowach i przekazach medialnych.

W ostatniej części rozdziału przedstawione zostały problemy występujące w obszarze profilaktyki cyberprzestępczości. Opisano również nowe sposoby kreowania programów profilaktycznych i unikania błędów, które dotychczas pojawiały się w tego typu przedsięwzięciach.

Słowa kluczowe: przestępczość młodzieży, cyberprzestrzeń, agresja, przemoc, mobbing, hejt

Aggression, violence and crime in cyberspace

Abstract

The paper aims to provide insight into the aggression and criminal acts of youth which, on an increasing scale, chooses cyberspace as the area of its activity. The author focuses on the selected aspects of this phenomenon – frequently disregarded in similar analyses – including perpetrator motivations, victims' stress thresholds, or the impact of family and peers on the extent of violence in cyberspace.

The paper explains the terminology used by contemporary youth – something that can surprise the people not acquainted with the internet language. It should be noted that a number of terms, of English origin, have been polonized and are commonly used in colloquial language and the media.

The last part of the paper presents the problems related to cybercrime preventive measures. Also, it describes new methods of creating prevention programmes and avoiding mistakes, occurred in such undertakings to date.

Key words: youth crime, cyberspace, aggression, violence, mobbing, hate crime

Wstęp. Analiza kluczowych pojęć

Przestępczość nie jest zjawiskiem statycznym, podlega nieustannym przeobrażeniom – wraz ze zmianami struktury społecznej, bogaceniem się i ubożeniem warstw społecznych, zmianami politycznymi, a także – a może przede wszystkim – zmianami technologicznymi. Widać to szczególnie w spadku liczby przestępstw przeciwko życiu, zdrowiu i mieniu na przestrzeni ostatnich lat. Coraz mniej osób pada ofiarą rozbojów, coraz mniej odnotowuje się włamań do mieszkań czy kradzieży samochodów. Rośnie natomiast liczba przestępstw internetowych. O wiele łatwiej, pewniej i z dużo większym zyskiem można obecnie oszukać bank czy firmę oferującą drogie produkty za pośrednictwem sklepu internetowego, niż grozić przechodniom nożem i odbierać im portfele (szczególnie w dobie powszechności kart płatniczych).

Cyberprzemoc to inaczej przemoc z użyciem mediów elektronicznych, w szczególności Internetu i telefonii komórkowej. W Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych do określenia tego zjawiska używany jest termin *cyberbullying*. *Cyber* to skrót od słowa „cybernetyka”, oznaczającego naukę o procesach sterowania oraz przekazywania i przekształcania informacji w systemach, *bullying* z kolei to czasownik oznaczający „zastraszanie”. Zarówno polski, jak i angielski zwrot właściwie opisują wpływ, jaki w ramach tego zjawiska jest wywierany na ofiarę. Zjawisko cyberprzemocy jest ściśle związane ze stanem umysłu sprawcy, u którego, pod wpływem różnych czynników zewnętrznych, dochodzi do wzrostu poziomu agresji.

Bronisław Urban w ciekawy sposób klasyfikuje zachowania młodzieży, odróżniając agresywność od zachowań agresywnych, których źródeł upatruje w pojęciach należących do kategorii struktury i procesu. Według Urbana agresywność jest stałą tendencją, a także gotowością czy wręcz cechą powtarzania pewnego wzoru agresywnego. Właśnie dlatego, uważa Urban, w przypadku młodzieży agresywność należy traktować jako zjawisko potencjalne, a nie przypisane konkretnej osobie czy wynikające ze środowiska, z którego wywodzi się młoda osoba. Agresja natomiast jest procesem, który podlega ewolucji pod względem formy i rodzaju. To właśnie badając agresję wybranej osoby, możemy dostrzec poziom agresywności i jej częstotliwość. Taka nacechowana agresją linia rozwojowa zmienia i utrwała osobowość człowieka¹.

W dobie mediów społecznościowych coraz częściej można spotkać się z terminem „agresja elektroniczna”. Jest to zjawisko wielowymiarowe i odnosi się do sytuacji i przypadków, które mogą być zróżnicowane w formie. Agresja

¹ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 31–32.

elektroniczna dotyczy wszystkich aktów agresji, których dokonano za pomocą Internetu, a za pośrednictwem smartfonów i komputerów². Należy zatem zaznaczyć, że agresja nie jest dokładnie tym samym zjawiskiem, co przemoc.

Ciekawe rozwinięcie pojęcia przemocy przedstawili znawcy tematu, pracujący w Trinity College w Dublinie, Mona O'Moore i Stephen James Minton. Pedagodzy z Irlandii nie sformułowali nowej reguły opisującej przemoc, ale za pomocą synonimów trafnie określili zjawisko, które według nich przybiera jedną z następujących form: dręczenie, gnębienie, mobbing, nękanie, prześladowanie, szykanowanie czy ryzowanie psychiczne³. Zatem jeśli chłopiec w odpowiedzi na obelżywą uwagę atakuje pięścią, celując w głowę osoby, która go obraża, dokonuje aktu agresji. Natomiast może się zdarzyć sytuacja, że osoba lub grupa czują wobec innej osoby głęboką nienawiść, która może być spowodowana, na przykład, wysoką średnią ze wszystkich przedmiotów w szkole i częstym chwaleniem ucznia przez nauczycieli. Może wtedy dochodzić do serii dokuczliwych żartów kierowanych pod adresem wybitnego ucznia, zaczepek, poszturchiwań czy wypisywania obrażających go tekstów na tablicy w trakcie przerwy – wtedy mamy niewątpliwie do czynienia z przemocą.

Mobbing a hejtowanie w cyberprzestrzeni

W Polsce często spotykanym i używanym terminem, także w kontekście cyberprzemocy, jest mobbing. Słowo to pochodzi z języka angielskiego, gdzie czasownik *to mob* oznacza zaczepiać, a *mob* oznacza tłum, motłoch. W szeregu publikacji właśnie ten termin zaistniał, pomimo iż jest błędnie interpretowany. Mobbing to działania skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękanii, zastraszaniu, izolowaniu lub eliminowaniu z zespołu współpracowników. Mobbing ma na celu zniechęcenie pracownika do dalszej pracy poprzez fałszywe zaniżenie jego samooceny i przydatności, co miałoby skutkować jego odejściem z firmy lub przedsiębiorstwa. Sprawcami mobbingu mogą być szefowie, kierownicy lub zespół pracowników zawistny wobec sukcesów osoby, która staje się przez to ofiarą⁴. Osoba poddana mobbingowi ma prawo zwrócić się do sądu pracy, powołując się na art. 94 kodeksu pracy. Właśnie w tym miejscu występuje sprzeczność. Jeśli grupa uczniów prześladowa i dokucza wybranej przez siebie ofierze, to mamy

² J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011, s. 41.

³ M. O'More, S.J. Minton, *Przemoc w szkole*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2016, s. 7–9.

⁴ K.E. Dambach, *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, tłum. A. Ubortowska, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2003, s. 7–10.

do czynienia z przestępstwem, popularnie zwanym stalkingiem. Natomiast gdy grupa pracowników nieustannie krytykuje kolegę, zafałszowuje ocenę jego pracy, informując zwierzchników o nieprzykładaniu się przez niego do obowiązków, to mamy do czynienia z wykroczeniem przeciwko prawom pracownika, a z tego tytułu przysługuje poszkodowanemu prawo do złożenia wniosku w sądzie pracy.

Obecnie termin mobbing ewoluuje i stosowany jest również w stosunku do nękania rówieśniczego, które występuje głównie w szkołach – niestety coraz częściej za pomocą portali społecznościowych. Jest to nieścisłość, jeśli chodzi o przepisy prawa. Do czynności wyjaśniających stalking stosuje się kodeks karny, a do mobbingu – kodeks pracy. Jeśli pedagog, wychowawca lub rodzic zgłosi w jednostce Policji mobbingowanie jednego z uczniów przez część klasy, to sprawa nie zostanie skierowana do sądu pracy, tylko do sądu rodzinnego, z kwalifikacją czynu z art. 190a kodeksu karnego.

Na rynku wydawniczym możemy znaleźć coraz więcej pozycji książkowych o mobbingu wśród młodzieży⁵. Jako pierwszy słowa „mobbing” użył w stosunku do zachowań grup rówieśniczych szwedzki lekarz, Peter-Paul Heinemann, na początku lat 70. XX w. Używanie tego właśnie słowa zaleca autor w jednej z wielu książek o mobbingu grupowym i przytacza historię oraz ewolucję nazwy⁶. Czytając o mobbingu w sieci internetowej musimy zdawać sobie sprawę, że mamy do czynienia z pojęciem socjologicznym, opisującym relacje w grupach społecznych, w przeciwieństwie do terminów prawnych, których wymowa jest ścisła i nie pozwala na przenoszenie opisanego zjawiska z obszaru prawa pracy do prawa karnego⁷.

Do podobnego wniosku doszedł Jacek Pyżalski, który zaznaczył, że aby doszło do powstania mobbingu, musi wystąpić nierównowaga sił. W świecie ludzi dorosłych tę nierównowagę powoduje układ przełożony–podwładny lub zespół–pracownik. Dlatego jeśli chodzi o przemoc rówieśniczą, mamy do czynienia z typem wykluczenia społecznego, który skutkuje nierównowagą sił⁸. Do stalkingu może natomiast dojść, kiedy osoba słabsza, występująca w roli agresora, będzie nękać smsami lub mailami silniejszego, korzystając z niebezpośrednich sposobów ataku, jakie daje Internet.

⁵ Zob. np. D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.

⁶ *Ibidem*, s. 11–15.

⁷ K. Durniat, *Mobbing jako patologia społeczna*, [w:] *Człowiek wobec masowych zjawisk społecznych*, red. J. Klebaniuk, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2006, s. 425–436.

⁸ J. Pyżalski, *op. cit.*, s. 55.

Poza wymienioną nierównowagą sił, Dan Olweus, szwedzki psycholog i pedagog, wymienia jeszcze dwa inne czynniki, które muszą zaistnieć, aby powstało zjawisko mobbingu. Drugą zatem cechą jest intencjonalność, która występuje na poziomie powstawania motywu, którym kieruje się agresor, podejmując działania wobec ofiary w celu zadania jej bólu psychicznego. Trzecią jest powtarzalność. Według Olweusa, dowcip zrobiony ofierze, a następnie wyśmiewanie się z tej sytuacji przez cały dzień nie jest mobbingiem, jeśli następnego dnia nikt do sprawy nie wraca⁹.

Obecnie młodzież używa słowa „hejtować” na określenie czynności tworzenia złośliwych wpisów w portalach społecznościowych, które mają kogoś obrazić, przestraszyć, skompromitować lub ośmieszyć. W trakcie rozmów z młodzieżą, wychowawca czy specjalista od cyberprzemocy nie usłyszy terminów „mobbing”, „stalking” czy „uporczywe nękanie”. Dla młodych ludzi takie wpisy w Internecie to hejtowanie (od ang. *hate* – nienawiść).

Hejtowanie na przestrzeni ostatnich lat stało się nie tylko określeniem pewnego działania w kręgach młodzieżowych w cyberprzestrzeni, ale wręcz swoistym rytuałem – od przystąpienia do niego lub zaniechania może zależeć pozycja, jaką zajmuje uczeń w klasie. Michał Wawrzyniak w swojej książce poświęconej w całości hejtowaniu stwierdził, że jest to pojęcie tak płynne, pełne niuansów i ewoluujące z każdym rokiem, że nie można go jednoznacznie zdefiniować¹⁰.

Obok hejtowania pojawia się też inna, znana młodzieży aktywność, której nazwa również weszła do języka potocznego – „lajkowanie” (od ang. *like* – lubić). Mikrospołeczności (np. grupa uczniów z jednej klasy) wypracowują swoje rytuały i spotykają się w przestrzeni internetowej za pośrednictwem portali społecznościowych. Do podobnie wypracowanych zachowań czy rytuałów dochodzi we wszystkich grupach społecznych, których nieodłącznym elementem jest kontaktowanie się między sobą. Czynili tak młodzi ludzie, którzy wychowywali się w latach 70. XX w. i spotykali przy podwórkowym trzepaku, czy starożytni Grecy, którzy spotykali się na głównym placu polis – agorze. Tak jak na wspomnianym starożytnym placu odbywały się dyskusje i głosowania, tak w czasach obecnych, młodzież za pomocą lajków i hejtu „głosuje” na popularnych uczniach lub atakuje tych, którzy nie są lubiani bądź zdarzyło im się coś, co można wyśmiać. Dla nowoczesnego ucznia bardzo ważne jest, by zaistnieć na forum klasowym i brać w jej życiu czynny udział. Jeszcze inny ważny aspekt hejtowania przytacza psycholog Jakub Lickiewicz w wywiadzie

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ M. Wawrzyniak, *Hejtoholik*, Helion, Gliwice 2015, s. 55–76.

udzielonym „Gazecie Krakowskiej”. Stwierdza, że częstym motywem hejtowania może być zemsta, ale także doznana krzywda, odrzucenie, lub też chęć zaimponowania innym¹¹.

Problem cyberprzemocy dotyczy przede wszystkim dzieci i młodzieży, która traktuje Internet jako coś codziennego, bo dane im było obserwować to zjawisko i uczestniczyć w nim od najmłodszych lat – w przeciwieństwie do ich rodziców.

Przyczyny cyberprzemocy

Do poznania zjawiska agresji niezbędne jest zrozumienie jej głównych motywów, które dotyczą zarówno dorosłych, jak i młodzieży. Problemem agresji zajął się zespół psychologów pod kierownictwem Adama Frączka w 1975 r. i w toku pracy wyłonił trzy kryteria podziału motywów agresji¹².

Wszelkie formy odreagowania i pobudzenia negatywnych emocji tworzą model motywu agresji ekspresywnej (proaktywnej), który opiera się na teorii Leonarda Berkowitza z 1966 r., a jest zmodyfikowaną wersją wniosków z badań przeprowadzonych przez zespół pod kierownictwem Johna Dollarda w 1939 r., opisującą model przyczynowo-skutkowy frustracja – agresja. Model ten zawiera dwie tezy, które mają wyjaśnić przyczynę agresywnych zachowań. Pierwsza teza głosi, że agresję zawsze poprzedza frustracja, a każda frustracja powoduje bezwarunkowe wystąpienie agresji. Druga teza teorii początkowo nie przewidywała możliwości innych niż wystąpienie jedynego efektu frustracji w postaci agresji. Po ogłoszeniu drugiej tezy w kręgach naukowych wybuchła ożywiona polemika zakończona krytyką takiej formy postrzegania agresji. Gwałtowna krytyka drugiej tezy sprawiła, że współtwórca teorii Neal Miller sformułował jej uzupełnienie i finalnie oświadczył, że frustracja prowadzi do szeregu negatywnych zachowań, takich jak strach, regresja, fiksacja, ucieczka czy w końcu – agresja¹³. Jest to teoria rewolucyjna w zestawieniu z poprzednimi modelami, które jako motyw zachowań przemocowych wskazywały czyniki fizjologiczne, emocjonalne i nawykowe¹⁴.

¹¹ *Dzieci i młodzież już nie potrafią żyć bez nowych technologii*, wywiad z J. Lickiewiczem, „Gazeta Krakowska” 05.09.2015, s. 4–5.

¹² B. Urban, *op. cit.*, s. 21–26.

¹³ J.M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 24–26.

¹⁴ *Ibidem*, s. 24.

Agresja wroga (reaktywna)¹⁵ jest z kolei przejawem chęci wyrządzenia innej osobie krzywdy, jej funkcją jest szkodenie innym i ranienie ich. Ten typ agresji jest szczególnie charakterystyczny dla młodzieżowych subkultur dewiacyjnych, w tym nieformalnego, stadionowego ruchu chuligańskiego (takiego jak bojówki formowane przez pseudokibiców)¹⁶.

Kolejnym typem przemocy, który można wyróżnić ze względu na motyw, jakim się kieruje, jest agresja instrumentalna, czyli osiąganie celów za pomocą aktów agresji. Korzyści, jakie próbuje osiągnąć w ten sposób agresor, to rozwiązywanie konfliktów, zdobywanie szacunku czy określonych dóbr materialnych¹⁷.

Podane motywy mogą się oczywiście przeplatać i nie występują tylko rozłącznie. Bronisław Urban wskazuje na istotną rolę ujęcia interakcyjnego. W ujęciu tym wynik konfrontacji zależy będzie od cech i zachowania agresora w stosunku do ofiary. W sytuacji konfrontacji to agresor ma przewagę, gdyż to od niego zależy decyzja o podjęciu, kontynuowaniu lub zaprzestaniu działania. W przypadku konfrontacji dochodzi do interakcji, która opiera się na procesie wzajemnej wymiany informacji¹⁸. Część informacji sprowadza się do schematów poznawczych kształtowanych w dzieciństwie, w toku procesów składających się na socjalizację osoby. Schematy poznawcze mogą zawierać przekonania o skuteczności agresji i ją usprawiedliwiać. Takie schematy poznawcze nastawione na rozwiązywanie przemocowe mogą stać się źródłem motywacji do działań agresywnych. To właśnie schematy poznawcze odpowiadają za proces przetwarzania informacji społecznych, które są odbierane przez jednostkę w określonej sytuacji. Osoba agresywna interpretuje zachowanie innej osoby i przypisuje jej wrogie intencje. W psychologii poznawczej zjawisko to określane jest jako „wrogie zniekształcenie atrybucji”¹⁹. Urban obrazuje takie zachowanie, przytaczając przykład chłopca, który w czasie gry na boisku zostaje uderzony piłką w głowę. Szuka osoby, która ostatnio była „w posiadaniu piłki” i automatycznie interpretuje zachowanie kolegi, określając go jako wroga, który specjalnie kopnął piłkę w jego kierunku, w celu zadania mu bólu. Autor książki o agresywnych zachowaniach młodzieży wnioskuje, iż wybór zachowania agresywnego jest działaniem zapobiegawczym, a sam atak – czynnością wyprzedzającą atak innej osoby lub też działaniem odstrasżającym, by taki atak więcej się nie powtórzył.

¹⁵ B. Urban, *op. cit.*, s. 31–37.

¹⁶ J.M. Wolińska, *op. cit.*, s. 22–24.

¹⁷ *Ibidem*, s. 22–26.

¹⁸ B. Urban, s. 21–32.

¹⁹ *Ibidem*, s. 25.

Do innych ciekawych wniosków powstałych na podstawie analizy badanej grupy młodzieży doszedł autor książki o patologiach pojawiających się w okresie adolescencji²⁰. Według Stanisława Kozaka przyczyną cyberprzemocy, która ma wpływ na skalę zjawiska i jego skutki, jest w głównej mierze odporność psychiczna ofiary.

20 października 2006 r. w jednym z gdańskich gimnazjów grupa czternastolatków zaatakowała swoją rówieśniczkę Annę w trakcie przerwy lekcyjnej. Dla sprawców była to zabawa, symulowali na koleżance akt płciowy, usiłowali ściągnąć jej bluzkę i spodnie. Jeden z chłopców nagrywał zajście telefonem komórkowym. W dniu 21 października 2006 r. u Ania popełniła samobójstwo, wieszając się na skakance²¹.

Rok po tragicznej śmierci gimnazjalistki z Gdańska, firma Gemius przeprowadziła dla Fundacji Dzieci Niczyje (od 2016 r. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę) badania dotyczące zjawiska cyberprzemocy wśród polskiej młodzieży w wieku 12–17 lat. Z badań tych wynika, że 52% badanych doświadczyło przemocy w Internecie²². Najczęstszą formą przemocy były wyzwiska i hejterskie komentarze. Niestety firma przeprowadzająca badania nie zadała bardzo istotnego pytania, związanego z aspektem prawnym. Chodzi mianowicie o czas występowania hejtowania. Można byłoby dzięki temu ustalić, jaka jest skala przestępstw związanych z artykułem 190a kodeksu karnego. Dotychczasowe dane są mocno zaniżone, ponieważ opierają się tylko na przestępstwach, które zostały zgłoszone w jednostce policji lub prokuraturze rejonowej.

Z dalszej części raportu z badań firmy Gemius dowiadujemy się, że za pośrednictwem komunikatorów społecznych dochodzi do jeszcze innych przestępstw, które dotyczą 16% badanych. Te przestępstwa to szantaż i straszenie, które w kodeksie karnym opisane są w art. 191 i noszą nazwy „groźby karalne” i „zmuszanie do określonego zachowania”. 57% badanych skarżyło się na filmowanie ich osoby wbrew ich woli²³.

Badania, na które powołuje się Kozak, wskazują również, że dla jednej trzeciej młodzieży wyzwiska, hejt, złośliwe komentarze nie są problemem i nie stanowią czynnika stresogennego, który odczuwają osoby zagrożone wykluczeniem rówieśniczym. Natomiast u 60% młodzieży internetowy hejt wywołuje uczucie zdenerwowania i zaniepokojenia. Równocześnie 18% odczuwa strach,

²⁰ S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Difin, Warszawa 2007, s. 32–37.

²¹ E. Potocka, *To była najładniejsza dziewczyna w klasie*, 26.10.2012, Onet Trójmiasto, <https://wiadomosci.onet.pl/trojmiasto/to-byla-najladniejsza-dziewczyna-w-klasie/mw6fyyc> [dostęp: 04.01.2019].

²² S. Kozak, *op. cit.*, s. 31–33.

²³ *Ibidem*.

a 13% doznaje uczucia wstydu. Dodatkowo autor podaje fragment przygotowanej przez firmę Gemius analizy, z której wynika, że najbardziej szkodliwym i dotkliwym rodzajem mobbingu jest atak na sferę społeczną wizerunku osoby. Z tego analitycznego tekstu wynika, że większą szkodę wyrządza wpis typu „Nikt Cię nie lubi” niż wyśmianie potknięcia się na schodach.

Stanisław Kozak jako przyczynę powstawania agresji w cyberprzestrzeni wskazuje trzy powiązane ze sobą czynniki technologiczne: anonimowość, bezkarność i psychologię internetowego tłumu²⁴. Anonimowość, choć tylko pozorną, internauci uzyskują za pomocą nicków, czyli internetowych pseudonimów użytkownika. Stosują również coraz popularniejszą funkcję zmiennego IP. Numer IP jest dla komputera tym, czym numer PESEL dla obywatela Polski albo tym, czym tablica rejestracyjna jest dla samochodu. Możliwość zamiany poszczególnych cyfr w tablicach rejestracyjnych spowodowałaby duże utrudnienia w identyfikacji sprawców drogowych wykroczeń. Nie inaczej jest w Internecie. Informacja o tej samej treści, nieznacznie zmieniona, ale wysłana z trzech różnych źródeł IP bardzo utrudnia identyfikację nadawcy. Natomiast brak internetowej policji, która działałaby w sieci w sposób prewencyjny, sprawia, że sprawcy cyberprzestępstw czują się bezkarnie. Owszem, istnieją wydziały do walki z cyberprzestępczością na szczeblach komend policji wojewódzkiej czy specjalne komórki w komisariatach i komendach, ale zaczynają one działania dopiero po zgłoszeniu zaistniałego przestępstwa.

Zasadę anonimowości dobrze widać na przykładzie relacji z różnego rodzaju ulicznych zamieszek i burd pseudokibiców. Łatwo zauważyć, że przed szeregiem wysuwają się osoby o zasłoniętej twarzy i to one walczą z policją najzacieklej.

Do czynnika bezkarności Kozak dodaje jeszcze łatwość, z jaką przychodzi poniżanie innej osoby bez konieczności konfrontacji twarzą w twarz. Jest to ważny czynnik, ponieważ w świecie realnym każda osoba, która wywoła awanturę, musi się liczyć z gwałtownym wybuchem agresji drugiej osoby. W trakcie ubliżania komuś za pośrednictwem komunikatora społecznego, z reguły sprawca siedzi wygodnie w domu przed monitorem z poczuciem fizycznego bezpieczeństwa. Trzecim czynnikiem jest psychologia internetowego tłumu. Zgodnie z efektem owczego pędu podążamy za tłumem i chcąc być jego częścią, przypisujemy sobie jego poglądy czy upodobania.

Jednakże najlepszym obrazem przyczyn agresji w Internecie jest analiza eksperymentu na temat zachowań przemocowych. Eksperyment przeprowadzony w 1962 r. przez Stanleya Milgrama miał na celu ukazanie schematu

²⁴ *Ibidem*.

sankcjonowania bestialstwa i agresji, a także bezwzględnego posłuszeństwa wobec autorytetu lub lidera. Milgram pierwotnie chciał przeprowadzić eksperyment najpierw w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Niemczech – zakładał, że Niemcy okażą się narodem skorym do zadawania cierpień innym ludziom, co wytłumaczy skalę ich okrucieństw podczas II wojny światowej²⁵.

Przebieg eksperymentu był następujący: z dwóch ochotników wybierano nauczyciela i ucznia. Za udzielenie złej odpowiedzi w trakcie procesu nauczania i odpytywania, nauczyciel miał stosować karę w postaci rażenia ucznia prądem. W trakcie kolejnych etapów odpytywania napięcie prądu zwiększało się. Ochotnik, który „wylosował” rolę ucznia, był podstawionym przez Milgrama aktorem, natomiast nauczycieli stanowili ochotnicy reprezentujący wszystkie klasy i warstwy społeczne, od hydraulika po wykształconego biznesmena. Kiedy w trakcie eksperymentu ochotnicy protestowali lub chcieli zakończyć swój udział, słyszeli od osoby prowadzącej krótkie, ale stanowcze rozkazy nakazujące kontynuowanie badań. Głos osoby uważanej za eksperta naukowego wywierał presję na badanych. Początkowo Milgram uważał, że najwyższe napięcie prądu są w stanie zaaplikować uczniowi tylko osoby poważnie zaburzone, ze skłonnościami do sadyzmu. Wyniki pokazały jednak, że ostatni, ekstremalny poziom bólu zadało 65% uczestników²⁶. Dokładnie w tym miejscu klaruje się przyczyna agresywnych zachowań w Internecie. Te 65% osób, które naciskając guzik, wprowadziły 450 woltów w ciało osoby wskazanej jako uczeń, nie widziało go. Ochotnicy słyszeli tylko stłumione krzyki świadczące o reakcji bólowej. Milgram odkrył, że fizyczny i emocjonalny kontakt z ofiarą ma wpływ na posłuszeństwo i poziom agresji. W dalszych badaniach okazało się, że jeśli badany nie widział ani nie słyszał ofiary, to z większą łatwością aplikował bolesny przepływ prądu do ciała ucznia. W takiej sytuacji odsetek osób zadających maksymalny ból wyniósł 93%. Natomiast gdy od nauczyciela wymagano, by siedział w tym samym pomieszczeniu co uczeń i przytrzymywał jego ręce na elektrodach, poziom posłuszeństwa wobec lidera, który nakazywał karać, spadł do 30%²⁷. Eksperyment powtórzono w innych krajach (Niemcy, Holandia, Hiszpania, Włochy, Jordania). Wszędzie wyniki były porównywalne do tych amerykańskich.

Młodzież, która po zaistnieniu jakiegoś zdarzenia w rzeczywistości, „hejtuje” naznaczoną osobę, zachowuje się jak „nauczyciel” z eksperymentu Milgrama w sytuacji, kiedy nie widzi i nie słyszy on ofiary. Z wyniku eksperymentu moż-

²⁵ R. Hock, *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, tłum. E. Wojtych, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 365–368.

²⁶ *Ibidem*, s. 371.

²⁷ *Ibidem*, s. 371–373.

na wnioskować, że nękanie straciłoby na mocy, gdyby naśmiewanie się miało miejsce np. na sali gimnastycznej i wszyscy widzieliby ofiarę, której twarz wyraża głęboki smutek. W cyberprzemocy dodatkowym czynnikiem wzmagającym agresję jest nick (od ang. *nickname* – przydomek, przezwisko) i awatar. W większości przypadków awatar to zabawny obrazek lub zdjęcie właściciela profilu. To profilowe zdjęcie bardzo często przedstawia uśmiechniętą twarz, co może potęgować agresję i powodować stan frustracji u sprawcy, który wysyła coraz bardziej obraźliwe teksty i cały czas widzi „zadowolone” oblicze swojej ofiary²⁸.

Przedstawiony wcześniej eksperyment ma wspólną cechę z badaniami Marii Łopatkowej, cecha ta została też trafnie nakreślona w teorii amerykańskiego kryminologa Waltera Recklessa. Według Recklessa istnieją dwa rodzaje czynników determinujących powstawanie przestępstw: jedna grupa popycha do ich popełnienia, podczas gdy druga powstrzymuje. Do tej pierwszej kryminolog zaliczył: poglądy, motywy, lęki, frustracje, niepokoje i poczucie niskiej wartości. Reckless dodał również, iż niebagatelnym czynnikiem jest presja grupowa, która narzuca posłuszeństwo jej normom, nakazom i wymaga zachowywania zgodnego z oczekiwaniami²⁹.

Przeprowadzony przez Recklessa w 1955 r. eksperyment potwierdza negatywne skutki labelizacji. Eksperyment polegał na podzieleniu czwartoklasistów na dwie wytypowane przez nauczyciela grupy: „dobrą”, która nie będzie miała problemów z prawem, i „złą”. W wyniku badania okazało się, że grupa uczniów „dobrych” miała lepsze wyniki w nauce i w ciągu 4 lat niespełna 4% z nich doświadczyło kolizji z prawem. Grupa „złych” uczniów osiągnęła wyraźnie gorsze wyniki w nauce i aż 39% z nich miało kontakt z policją w związku z popełnionymi występami³⁰.

Analizujący zjawisko przemocy wśród młodzieży Jacek Pyżalski wywnioskował, że agresja elektroniczna może przybierać różne formy ze względu na typ ofiary oraz kluczowy mechanizm działania sprawcy³¹.

Pierwszy z typów agresji jest skierowany do osób, które ze względu na swoje upośledzenie społeczne, takie jak alkoholizm lub bezdomność, nie są w stanie się skutecznie bronić. Takie osoby łatwo sfilmować w sytuacjach, które je upokarzają lub w inny sposób odbierają im godność. Setki tysięcy osób pozytywnie oceniają twórcę opublikowanego w Internecie filmu, w którym nietrzeźwy, starszy mężczyzna jest prowokowany przez grupę wyrostków.

²⁸ Obserwacja własna.

²⁹ K. Ostrowska, *Psychologiczne determinanty przestępczości młodocianych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981 s. 79–93.

³⁰ *Ibidem*, s. 85.

³¹ J. Pyżalski, *op. cit.*, s. 42.

Również z pozytywnym odzewem spotkał się amatorski film, w którym młody chłopak informuje poważnym głosem dwóch dorosłych bezdomnych, że jest z urzędu miasta i w związku z wprowadzonym programem walki z bezdomnością mężczyźni zostaną zutylizowani poprzez spalenie. Ten klip bardzo spodobał się internautom i został przez nich wysoko oceniony³².

Badając zjawiska agresywne w Internecie, natknąłem się na YouTube na bezpośredni przekaz, w trakcie którego oglądający mogli komentować trwającą libację alkoholową, a nawet nagradzać drobnymi przekazami pieniężnymi organizatora przyjęcia. Internauta-observator zaproponował przekaz pieniężny w wysokości 3 zł, jeśli gospodarz uderzy w twarz jednego z gości. Gospodarz nie namyślając się długo, wykonał polecenie internauty, w wyniku czego doszło do szarpaniny pomiędzy uczestnikami. Taka forma internetowej „rozrywki” znana jest pod nazwą „patostream”, a w opisywanym incydencie płacący mógł poczuć się przez chwilę jak patrycjusz w starożytnym Rzymie obserwujący walczących gladiatorów.

Zagrożenia płynące z tej formy agresji elektronicznej wynikają z zabawy kosztem osób słabszych. To właśnie ta konwencja żartu, która jest motorem tego typu agresji, sprawia, że młodzież jest w stanie łamać zasady etyki, prowokując lub dręcząc osoby bezbronne, i zdobywać tym samym popularność w cyberprzestrzeni i uznanie rówieśników.

Drugi wyróżniony typ, agresja elektroniczna wobec celebrytów, jest wyjątkowym czynnikiem wzmagającym przemoc w Internecie, a to dlatego, że młodzież zachęcana jest przez osoby dorosłe do stosowania mowy nienawiści. W tym wypadku mamy do czynienia z wydawcami popularnych magazynów plotkarskich, którzy wręcz proszą czytelników o „opinię” na temat często niesprawdzonych plotek dotyczących życia codziennego celebrytów. Będąc anonimowym „sędzią”, łatwo jest na podstawie krótkiej informacji sklasyfikować celebrytę jako „ prostytutkę”, „tępaka” czy „oszusta”. To właśnie przy takich okazjach młodzież uczy się opiniować z użyciem sformułowań „oni zawsze”, „oni nigdy” itp.³³.

Trzeci typ, elektroniczna agresja uprzedzeniowa, przybiera często formy agresji wobec grupy, ale może dotyczyć też konkretnej osoby. Sprawca etykietuje wybraną przez siebie osobę, włącza ją do jakiejś subkultury czy grupy społecznej, a następnie nie atakuje wprost ofiary, tylko ową grupę, przypisując jej najgorsze cechy. Przykładem takiej przemocy są fora internetowe neonazistów lub kibiców drużyn piłkarskich³⁴.

³² *Ibidem*, s. 44.

³³ *Ibidem*, s. 47.

³⁴ *Ibidem*, s. 50.

Kolejnym typem agresji internetowej jest przemoc elektroniczna wobec nieznajomych, nazwana też przez Pyżalskiego przemocą przypadkową. Do takiej agresji dochodzi najczęściej w trakcie dodawania komentarzy dotyczących jakiegoś zdarzenia. Uczestnicy dyskusji, występujący anonimowo, mogą bez żadnych zahamowań wyrażać swoje opinie. Często w wyniku różnicy zdań dochodzi właśnie do agresji słownej, gdzie nieznani sobie ludzie potrafią obrażać się, spekulując na podstawie wypowiedzi, jaką grupę społeczną, poziom zamożności czy orientację seksualną reprezentuje adwersarz. Takie zjawisko narastającej agresji słownej nazywane jest *flamingiem* (od ang. *flame* – płomień, *flaming* – płomienny)³⁵. Uzupełniając opis tego typu agresji, Pyżalski przytacza wyniki szeregu wywiadów z młodymi osobami, które przyznawały, że wielokrotnie bez celu przeglądały strony i profile internetowe, a gdy napotykały na komentarz, który im się nie spodobał, lub zauważyły coś odmiennego w wyglądzie osoby na zdjęciu, potrafiły bez żadnych powodów złośliwie to skomentować³⁶.

Mobbing elektroniczny jest typem agresji rówieśniczej, którą możemy podzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich to mobbing werbalny, który polega na nadawaniu przezwisk i ośmieszaniu. Drugi to mobbing relacyjny, który polega na wykluczeniu z grupy, ignorowaniu i manipulowaniu informacjami w celu zaszkodzenia ofierze³⁷.

Pyżalski zwraca uwagę na fakt, że agresja wyrządza szkody również osobom oglądającym takie materiały. Powoli i niedostrzegalnie zmienia ich osobowość na płaszczyźnie wrażliwości. Dane uzyskane z badań i wywiadów wskazują, że obserwowanie scen przemocy podnosi poziom agresji u obserwującego³⁸. W serwisie YouTube można znaleźć wiele nagrań, w których młodzi ludzie drwią, naśmiewają się czy też atakują fizycznie osoby nietrzeźwe, bezdomne lub upośledzone psychicznie. Taki atak dla agresora jest bezpieczny, ponieważ ofiara jest osobą niezdolną do obrony. Jeśli taki film ma dodatkowo dużą liczbę pozytywnych komentarzy i lajków, to przeciętnemu widzowi wydaje się, że zachowanie, którego właśnie był obserwatorem, jest akceptowane społecznie. Stąd łatwo wysnuć wniosek, że to, co akceptowane przez większość (np. ok. 600 lajków do 30 komentarzy osób zbulwersowanych), jest słuszne. Dodatkowo Pyżalski wskazuje na różnicę pomiędzy produkcjami telewizyjnymi i internetowymi. Oglądając tego typu sceny w telewizji, widz ma świadomość, że przemoc jest odgrywana przez aktorów, którym tak napraw-

³⁵ *Ibidem*, s. 52.

³⁶ *Ibidem*, s. 53.

³⁷ *Ibidem*, s. 57.

³⁸ *Ibidem*, s. 46.

dę nie dzieje się krzywda. W Internecie obserwator zdaje sobie sprawę z tego, że dana osoba naprawdę doświadcza przemocy. Rola Internetu w pobudzaniu i rozpowszechnianiu zjawiska przemocy jest zatem większa niż telewizji³⁹.

Suzana Flores, badaczka cyberprzestrzeni i fenomenu Facebooka, twierdzi, że główną przyczyną problemów w Internecie są zamazane granice tego, co wirtualne i rzeczywiste. Olbrzymia liczba niezweryfikowanych, nieustannie docierających do nas informacji stwarza wrażenie pewnej nierealności zjawisk, których jesteśmy świadkiem, kiedy patrzymy w ekran monitora⁴⁰. Dodatkowo takie wrażenie potęguje używanie w żargonie młodzieżowym słowa „wirtualny” w znaczeniu ‘nieistniejący w rzeczywistości, zmyślony’.

Na potwierdzenie słuszności tego twierdzenia Flores przytoczę wyniki badań psychologicznych Michela Walrave’a i Wannesa Heirmana. Naukowcy badali konsekwencje, jakie ponoszą żołnierze wracający z frontu. Zauważyli, że ci, którzy brali udział w walkach bezpośrednich, doświadczały silnych emocji, które negatywnie wpływały na ich psychikę. Problemy te nie dotyczyły tak bardzo pilotów bombardujących miasta. Choć czynili oni dużo większe szkody i zabijali więcej ludzi, nie widzieli tego bezpośrednio, dlatego ich obciążenie psychiczne było mniejsze. Zjawisko to psycholodzy nazwali „efektem kabiny pilota”⁴¹. Do podobnych relacji sprawca–ofiara dochodzi w trakcie mobbingu elektronicznego.

Podsumowując, nie ma jednego wyraźnego źródła zachowań agresywnych w cyberprzestrzeni. Mogą być one napędzane przez różne czynniki, które dla jednych będą mocnym bodźcem do działania, a dla innych pozostaną niewystarczające.

Wpływ rodziny i grupy rówieśniczej na poziom agresji w cyberprzestrzeni

Stanisław Kozak zaznacza, że największy wpływ na kształtowanie postaw dziecka, a następnie młodego człowieka ma środowisko rodzinne. Dorastanie w rodzinie, która nie zaspokaja potrzeb przynależności i miłości, może skutkować negatywnymi śladami w psychice młodego człowieka⁴². Wśród wielu funkcji rodziny niezbędnych do prawidłowego rozwoju dziecka, jest

³⁹ *Ibidem*, s. 46.

⁴⁰ S. Flores, *Sfejsowani. Jak media społecznościowe wpływają na nasze życie, emocje i relacje z innymi*, tłum. K. Mojowska, Muza, Warszawa 2017, s. 34.

⁴¹ J. Pyżalski, *op. cit.*, s. 68.

⁴² S. Kozak, *op. cit.*, s. 137–139.

zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, jednej z najistotniejszych potrzeb człowieka po konieczności zaspokojenia czynności fizjologicznych.

W mediach co jakiś czas podejmowana jest dyskusja na temat stanu współczesnej rodziny, a wnioski osób wypowiadających się sugerują, że ta najmniejsza komórka społeczna staje się coraz bardziej dysfunkcyjna⁴³. Najczęściej wymieniane są takie czynniki destabilizujące więzi rodzinne jak: pośpiech, zbyt duży przepływ informacji, nastawienie na karierę, nadmiar zajęć w szkole i poza nią czy coraz krótszy czas, jaki rodzice poświęcają dzieciom. Dorastania nie ułatwia także presja społeczna na szybkie osiągnięcie niezależności ekonomicznej i założenie własnej rodziny⁴⁴.

Młodzież zawsze się buntowała, zmieniały się tylko obowiązujące trendy, adresaci i formy tego buntu. Kilkanaście lat temu młodzi wyrażali swój sprzeciw wobec tradycji i konsumpcyjnego stylu życia, uczestnicząc w protestach antyglobalistów czy okazując swoją dezaprobatę dla hiphopowego, narzucanego przez MTV stylu ubierania się, co manifestowali strojem i fryzurą zastrzeżoną dla subkultury *emo*⁴⁵. W dzisiejszych czasach subkultury i młodzieżowe trendy zmieniają się szybciej niż kiedyś, a to za sprawą szerokopasmowego przepływu informacji w Internecie. Powstają grupy buntowników przeciwnych innym buntownikom, jak internetowa subkultura haulersów, którzy codziennie, za pośrednictwem portali społecznościowych, chwalać się nowo zakupionymi przedmiotami, a najbardziej aktywni osiągają liczbę 10 milionów lajków. Czy faktycznie mamy do czynienia z rewolucją rodzinną i społeczną?

Należy zaznaczyć, że rodzina – tak jak społeczeństwo – jest zjawiskiem dynamicznym, a zmiany, jakie w niej następują, niekoniecznie są spowodowane obecnym, z informatyzowanym i konsumpcyjnym stylem życia. Pierwsze poważne symptomy zmiany modelu rodziny miały miejsce w czasie, gdy europejskie społeczeństwa zaczęły odchodzić od agrarnego typu gospodarki w kierunku systemu przemysłowego. Posiadanie ziemi nie oznaczało już wysokiej pozycji w strukturze społecznej, a możliwość pracy w fabryce powodowała migrację młodych ludzi do miast i zmianę dotychczasowego modelu wielopokoleniowej rodziny – żyjącej blisko siebie i utrzymującej stały kontakt. To właśnie rewolucja przemysłowa przyczyniła się do zmiany modelu rodziny. Młody mężczyzna przestał być zależny od ojcowizny (spadku w postaci ziemi, która należała zawsze do ojca), lecz mógł oderwać się od rodziny, by zało-

⁴³ B. Adamczyk, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 78–82.

⁴⁴ Ch. Garvin, B. Seabury, *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, tłum. J. Banasiak, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 167.

⁴⁵ P. Rudnicki, *Pokolenia niepokorne*, [w:] *Człowiek wobec masowych zjawisk...*, s. 47–58.

żyć własną, w innym miejscu i utrzymać ją bez posiadania początkowo dóbr materialnych. Jednak te zmiany nie spowodowały, wbrew ówczesnej opinii, osłabienia rodziny – wręcz przeciwnie. W ciągu wieku, pomiędzy rokiem 1841 a 1935, gwałtownie wzrosła ochrona praw rodziny: od zakazu pracy dzieci w fabrykach, po zakaz stosowania kar cielesnych⁴⁶.

Można więc przyjąć, że na przestrzeni dziejów nie dochodziło do czegoś takiego jak „bunt pokoleń”. Mamy do czynienia raczej z gwałtownym i szokującym poprzednie pokolenia zjawiskiem, które młodsze pokolenie kreuje w celu dostosowania się do zmieniającego się środowiska.

Wspomniana wcześniej funkcja bezpieczeństwa, którą rodzina powinna zapewnić dziecku w czasie dorastania, dotyczy zarówno otoczenia zewnętrznego, jak i atmosfery domowej. Sytuacja w rodzinie może obniżyć poczucie bezpieczeństwa, jeśli dochodzi do przemocy domowej. Nie chodzi tylko o kary cielesne stosowane przez rodziców – agresja domowa może nie dotyczyć bezpośrednio dzieci, a rodziców, między którymi dochodzi do spięć kończących się aktami przemocy. W takiej sytuacji dziecko nie doświadcza przemocy, ale jest jej świadkiem, co prowadzi do adaptacji zjawiska agresji, jako czegoś normalnego. Dodatkowo, taka sytuacja utrzymująca się dłuższy czas może spowodować poczucie „bezpiecznej” ulicy i niebezpiecznego domu. Dorastający nastolatek może dostrzec możliwość ucieczki od kłótni rodziców choćby w świat Internetu, ze słuchawkami na uszach.

Amerykański socjolog Edwin Sutherland, twórca teorii zróżnicowanych powiązań, założył, że człowiek uczy się tak samo zachowań patologicznych i tych zgodnych z normami⁴⁷. Sutherland zauważył, że najważniejszym czynnikiem dewiacyjnym są warunki, w jakich dochodzi do zjawisk patologicznych. Społeczeństwo dzielące się na grupy i warstwy nie jest jednakowe pod względem kulturowym. Cecha stanowiąca wartość dla jednej grupy nie jest taką samą wartością dla innej. Innymi słowy – istnieją w społeczeństwie grupy, które traktują zachowania agresywne jako wyraz męskości, podczas gdy ogół społeczeństwa – jako przejaw patologicznego kierowania się najniższymi, atawistycznymi instynktami.

Do podobnej koncepcji skłania się Thorsten Sellin, szwedzki socjolog, który sformułował kilka tez zgodnych z teorią Sutherlanda. W przedmiocie kształtowania zachowań dewiacyjnych zauważył, że zachowanie przestępcze jest wyuczone. Najważniejsza teza Sellina mówi, że najwięcej wzorów zachowań adaptujemy od członków grupy pierwotnej, czyli rodziny, natomiast trwałość

⁴⁶ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 205–206.

⁴⁷ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 42–44.

przyswajania wzorców agresywnych zależy od częstotliwości ich występowania w środowisku⁴⁸.

Stanisław Kozak, powołując się na badania psychologów i pedagogów, twierdzi, że dzieci zapamiętują więcej treści agresywnych niż nieagresywnych. Bierze się to stąd, że treści agresywne emanują większym i „atrakcyjniejszym” ładunkiem emocjonalnym⁴⁹. Kozak dodaje, że częste obserwowanie scen przemocy – czy to prawdziwej, kiedy np. ojciec bije matkę dziecka, czy odgrywanej przez aktorów w telewizji – może doprowadzić do obojętności, nieczułości na cierpienia innych, ale też do naśladownictwa zachowań agresywnych.

Wspomnieć należy jeszcze o innym negatywnym zjawisku, które jest częste w domach, w których nie dochodzi do przemocy. Rodzice, chcąc zyskać trochę czasu dla siebie, włączają dzieciom telewizor, komputer czy smartfon. Programy i filmy przeznaczone dla młodzieży mogą poprzez swoją formę (np. serial animowany) zostać błędnie odebrane przez rodzica jako „bajka” dla dzieci. W takim rysunkowym filmie bohaterowie często rozwiązują sprawy za pomocą przemocy (walcząc np. z robotami). Dla osoby dorosłej scena „zabijania” robota nie jest odbierana jako forma agresji, z oczywistych względów, gdyż każdy zdaje sobie sprawę z przedmiotowości robota i nieodczuwania przez niego dolegliwości. Dziecko jednak widzi postać, która jest niechciana w społeczeństwie na Ziemi, oraz głównego bohatera, który z pełną determinacją atakuje obcego. Nagrodą za unicestwienie robota jest wdzięczność ludzi.

Przeprowadzone badania wskazują, że dzieci w wieku 6–9 lat są szczególnie narażone na przyswajanie wzorów agresywnych, a wyuczone w tym czasie reakcje utrwalają się na całe życie⁵⁰. Oczywiście przyswajanie reakcji agresywnych uzależnione jest od rozciągłości w czasie czynnika negatywnego wpływu.

Badania, które potwierdzają teorię o wpływie scen przemocy w telewizji, przytacza Irena Pospiszyl, dodając, że przyswajanie wzorów agresji jest duże u osób młodych, natomiast małe u dorosłych⁵¹. Badacz zjawiska agresji Rowell Huesmann po długofalowych badaniach doszedł do wniosku, iż osoby, które w młodości oglądały często w telewizji sceny przemocy, wykazywały większą skłonność do agresji wobec partnerów w życiu dorosłym (41,7% do 22,2% w grupie nieoglądającej scen przemocy⁵²). Wyniki badań nie pozostawiały

⁴⁸ *Ibidem*, s. 43.

⁴⁹ S. Kozak, *op. cit.*, s. 166–175.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 141–145.

⁵¹ I. Pospiszyl, *op. cit.*, s. 111–114.

⁵² L.R. Huesmann, *Przemoc na ekranie a przemoc w życiu*, „Nowiny Psychologiczne” 2001, nr 4, s. 5–53.

wątpliwości: grupa osób oglądająca sceny przemocy w wieku 8 lat wyróżniała się agresywnością w wieku 18–19 lat.

W publikacji na temat przemocy powstałej z bicia małoletnich w ich wczesnym okresie rozwoju, Maria Łopatkowa jako główną przyczynę agresji podaje kary stosowane przez rodziców wobec dzieci. Swoje wnioski opiera na danych z dwudziestoletniej działalności Komitetu Ochrony Praw Dziecka i powołuje się na konkretne przykłady zarejestrowane w tej organizacji⁵³. Według autorki raportu, bicie niesie same negatywne skutki, m.in. upokorzenie ukaranego, które rodzi agresję oraz uczy, że można bić słabszego, który nie jest w stanie się obronić. Łopatkowa zwraca również uwagę na to, że osoba dorosła w gniewie często nie kontroluje siły swojego uderzenia.

Badania Łopatkowej znajdują potwierdzenie w obserwacjach Jerzego Mel-librudy, który twierdzi, że u podstaw przemocy spontanicznej leży furia, która wynika z frustracji i niemocy⁵⁴. To właśnie uczucie niemocy i bezradności powstaje, gdy dziecko lub osoba już młoda jest karana fizycznie przez rodzica lub rodziców.

Stanisław Kozak natomiast wyróżnia trzy grupy czynników wyzwalających przemoc wobec dziecka⁵⁵:

1. Czynniki tkwiące w osobie – stosunek rodzica do dziecka jest odzwierciedleniem tego, czego doświadczył w swojej rodzinie. Jeśli jako dziecko był bity, będzie z dużą dozą prawdopodobieństwa bił swoje dzieci;
2. Z badań wynika, że kar cielesnych częściej doświadczają chłopcy. Częściej też kary cielesne stosują matki, ale ich forma przemocy jest dużo łagodniejsza od tej stosowanej przez ojców.
3. Wykorzystywanie seksualne, które również uznawane jest za formę agresji, jest najczęściej stosowane przez niewykształconych, młodych mężczyzn (20–30 lat).

Aby uzupełnić powyższe zestawienie należy podkreślić, że przejawy agresji przyjmują formy przemocy fizycznej, psychicznej i seksualnej, a w dalszym podziale wyróżnić można przemoc ze względu na ofiarę. Jest to przemoc rodziców wobec dziecka, przemoc wobec partnera i przemoc wobec osób starszych w rodzinie. Jeśli przemoc bezpośrednio nie dotyczy dziecka, to młody osobnik jest często świadkiem agresji, którą przyswaja, a następnie adaptuje⁵⁶.

⁵³ M. Łopatkowa, *Bici biją – z życia wzięte*, [w:] *Bici biją*, red. J. Bińczycka, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 51–58.

⁵⁴ K. Kmiecik-Baran, *Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 364–368.

⁵⁵ S. Kozak, *op. cit.*, s. 146–149.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 147.

Innym ważnym czynnikiem, nie tyle powodującym zachowania agresywne, ile będącym swoistym katalizatorem przemocowych zachowań lub wspomnianego wcześniej mobbingu, jest zjawisko grupy rówieśniczej. Wcześniej przytoczony wpływ środowiska rodzinnego i związane z nim przeżycia traumatyczne wydają się decydującym czynnikiem popychającym młodzież do zachowań agresywnych. Ale badania i analizy zachowania młodzieży ukazują również wpływ grupy rówieśniczej jako determinant prawie tak samo mocny, co środowisko rodzinne.

Według Danuty Rode z SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego istnieją dwa typy grup młodzieżowych. Pierwsza to luźno powiązane ze sobą osoby, które chwilowo integruje popełniony czyn lub działalność. Drugi typ to grono o stałej liczbie członków połączonych ze sobą hierarchiczną strukturą, z liderem na czele. Rode, badając akta spraw sądowych z roku 1996, zauważyła, że młodzież chętniej popełnia przestępstwa w grupie niż samodzielnie lub nawet z drugą, zaufaną osobą. Wyniki analiz materiałów sądowych wskazują jednoznacznie, że członkostwo w nieformalnej grupie może wpłynąć na młodocianego i skłonić go do tego, by wraz z innymi popełnił przestępstwo – czy to w akcie bezpośrednim, czy jako pomocnictwo lub nawet poplecznictwo.

Dokładne badania obrazują wpływ czynnika grupy rówieśniczej w następujący sposób: 17% wszystkich przestępstw popełnionych przez nieletnich w 1996 r. dokonały osoby niepełnoletnie samodzielnie. 20% przestępstw nieletni dokonali wraz z drugą niepełnoletnią osobą, natomiast aż 63% wszystkich przestępstw popełnianych było przez kiluosobowe grupy młodocianych⁵⁷. Te dane potwierdza tabela zamieszczona w książce Ireny Pospiszyl, z której wynika, że odsetek nieletnich sprawców pobić jest dwa razy większy niż nieletnich ofiar (16,4% osób dopuszczających się takich aktów przemocy i 8,5% ofiar pobić). Podane informacje dotyczą ogółu pobić, jeszcze wyższy stosunek liczby sprawców do ofiar pobić występuje w przypadku samych chłopców i wynosi odpowiednio: 26,6% i 12,6%⁵⁸.

Wyniki te nie straciły na aktualności. Jako kierownik Ognia ds. Nietletnich i Patologii Komisariatu Policji V w Krakowie (obejmującego terenem działania dzielnice: VIII, IX i XIII), opierając się na rejestrze spraw, obliczyłem stosunek sprawców przestępstw z użyciem przemocy do ofiar w latach 2016 i 2017. W roku 2016 takich przestępstw dopuściło się 22 nieletnich, podczas gdy ofiarą padło 12 ich rówieśników. Rok później odnotowano 41 sprawców i 24 ofiary.

⁵⁷ D. Rode, *Společne i psychologické determinanty přestupných zachování agresyvných mládeží*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży...*, s. 129–138.

⁵⁸ I. Pospiszyl, *op. cit.*, s. 107–114.

Większość informacji o wpływie grupy na jednostkę pochodzi z obserwacji i analizy zachowań poszczególnych osób. Należałoby zastanowić się, czy jest możliwy do przeprowadzenia eksperyment, którego wynik oceniłby siłę wpływu grupy na pojedynczą osobę, a nie tylko potwierdził fakt występowania takiego zjawiska.

Na taki pomysł wpadł amerykański psycholog urodzony w Polsce – Solomon Asch. W przeprowadzonym w 1955 r. eksperymencie pokazywał badanym trzy odcinki opisane jako A, B i C (widocznie różniące się od siebie długością) na jednej planszy, a następnie dokładał do już wystawionej drugą planszę z jednym tylko odcinkiem odpowiadającym długością odcinkowi B z pierwszej tablicy. Zadanie polegało na wskazaniu, któremu odcinkowi z pierwszej planszy odpowiada ten z drugiej. Gdy ochotnicy odpowiadali indywidualnie, wynik prawidłowych odpowiedzi wynosił 99%. Sytuacja zmieniła się, gdy pojedyncza osoba z grupy badanych odpowiadała w grupie podstawionych siedmiu aktorów, którzy zdecydowanie i pewnie wskazywali na odcinek, który wyraźnie nie pasował do przedstawionego na drugiej planszy. Prawidłowo odpowiedziało w tym przypadku 63% osób badanych⁵⁹. Oznacza to, że 36% osób, to jest ponad jedna trzecia, nie podjęła niezależnej decyzji, tylko wskazała – wbrew swoim przekonaniom, ale zgodnie z typowaniem grupy – na niewłaściwą odpowiedź.

Asch tym eksperymentem chciał odkryć stopień uległości wobec nacisku grupowego w społeczeństwie. To właśnie zjawisko konformizmu normatywnego, które objawia się wśród młodzieży lękiem przed odrzuceniem ich przez grupę, ma wpływ na poziom agresji w cyberprzestrzeni. Młody człowiek, naśladując innych rówieśników, wypisując inwektywy typu: „debil”, „łamaga”, „konus” w oknie dyskusji na portalu internetowym, niekoniecznie jest przekonany do zadawania innym bólu psychicznego, ale może bać się wykluczenia, obawia się oznaczenia siebie jako ofiary, dlatego sam – oddalając od siebie widmo ostracyzmu – dołącza do grupy i atakuje osobę odrzuconą.

W tym miejscu należy wtrącić pewną techniczną uwagę: kiedy już jesteśmy na internetowym forum grupowym nasz nick lub imię jest widoczne dla wszystkich. Niepokój grupy może wywołać brak naszej reakcji na bieżące wydarzenie. To właśnie dlatego, kiedy grupa wyraża się jednomyślnie, większość osób nie „wychyla się”, gdyż takie zachowanie skutkuje dyskomfortem wywołanym przez większość – i wtedy aż 36% ludzi jest w stanie nawet zaprzeczyć temu, co widzi. Często zdarza się, że członkowie agresywnej grupy po cichu współczują wykluczonym, ale przestrzeganie wyznaczników i ochro-

⁵⁹ R. Hock, *op. cit.*, s. 349–355.

na ustanowionych w grupie norm jest ważniejsza niż moralność⁶⁰. Taka lojalność grupowa bierze się ze sformułowanej przez Émile'a Durkheima obawy przed anomią, czyli niespójnością wewnątrz systemu aksjonormatywnego. Takim systemem jest nie tylko społeczeństwo, ale też grupa młodzieżowa, której członkowie powiązani są zespołem wypracowanych norm i wartości, a których załamanie spowoduje poczucie bezcelowości i niepewności. Ze swojego eksperymentu Asch wywnioskował, że siła grupy nie bierze się z jej liczebności, ale jedynomyślności⁶¹. Dodatkowo, prawidłowość funkcjonowania grupy jest tak istotnym czynnikiem, że staje się samodzielnym mechanizmem zakłócającym funkcjonowanie społeczne jednostki. Poza naciskiem i posłuszeństwem grupa rówieśnicza oferuje zaspokojenie najbardziej pożądanых potrzeb określonych w hierarchii Abrahama Masłowa. Do tych potrzeb można zaliczyć trzy z pięciu podstawowych: poczucie bezpieczeństwa, przynależności i akceptacji (uznania), na dalszych miejscach można jeszcze wymienić uczucie autonomii, jednorodności i trwałości. Zaspokajanie potrzeb przez daną grupę, silna identyfikacja z nią, sprzyja procesowi polaryzacji społecznej, która radykalizuje poglądy i minimalizuje wątpliwości natury etycznej⁶² – młody człowiek może przeciwstawiać poglądy, nastawienia i sposoby działania swojej grupy innym, „obcym” grupom, wobec których może pozwolić sobie na więcej, nawet na przekraczanie ogólnospołecznych norm.

Jakub Lickiewicz podkreśla rolę grupy w cyberprzemocy. Psycholog twierdzi, że ofiara dotknięta hejtingiem doznaje głębokiego poczucia osamotnienia⁶³. Nie istnieje hejt, który byłby pozbawiony „widowni”. Oczernianie i wyśmiewanie kogoś na internetowym forum klasowym, kogoś osamotnionego i pozbawionego możliwości obrony, może być porównane do sytuacji, w której kilka osób bestialsko kopie leżącego.

Wpływ rodziny i grupy rówieśniczej w okresie adolescencji odgrywa olbrzymią rolę. Okres dorastania młodego człowieka jest jedynym etapem w życiu, w którym zmienia się układ wartości. Zmniejsza się rola rodziny, natomiast wpływ grupy rówieśniczej umacnia się. To właśnie ten przejściowy etap – z dzieciństwa w dorosłość – nacechowany jest takimi emocjami jak zagubienie, bezradność, niepewność czy skrępowanie. Według Stanisława Kozaka, to właśnie te emocje wywołują niezrozumienie własnego *ja*, a następnie

⁶⁰ K.E. Dambach, *op. cit.*, s. 19–21.

⁶¹ R. Hock, *op. cit.*, s. 352.

⁶² E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 206–211.

⁶³ *Dzieci i młodzież już nie potrafią...*, s. 4.

frustrację i agresję. W tym przypadku agresja jest formą ucieczki od trudnej transformacji okresu adolescencji⁶⁴.

Rozważania o zagrożeniach w sieci nasuwają pytanie o granicę niezależności i bezpieczeństwa użytkowników cyberprzestrzeni. Jak wykażę w dalszej części tekstu, cyberprzestrzeń nie gwarantuje nawet bezpieczeństwa fizycznego, pomimo iż brak w niej bezpośredniej styczności sprawcy z ofiarą.

Eksperyment Ascha wykazał wpływ grupy na decyzje podejmowane przez jednostkę. Inny eksperyment, uznany za bardzo kontrowersyjny, pokazał, jak silna może być grupa, która nie uciekając się do przemocy fizycznej, potrafi złamać psychikę swojej ofiary. Jego analiza pozwoliła obecnie naświetlić problem powstawania agresji w sieci.

Chodzi o projekt Philipa Zimbardo zrealizowany w podziemiach uniwersytetu w Stanford. W 1971 r. Zimbardo zaadaptował pomieszczenia uczelni na potrzeby prowizorycznego więzienia. Z ochotników wyłonił 18 mężczyzn, których podzielił na 9 strażników i 9 więźniów. Strażnicy za wszelką cenę mieli zachować ład i porządek w więzieniu. Odnosząc eksperyment do sytuacji przeciętnej ofiary mobbingu internetowego można zauważyć, jak niektóre wnioski Zimbardo pasują do tego zjawiska. Naukowiec wywnioskował, że narzucenie roli społecznej ma wpływ na osobowość jednostki⁶⁵. Dzieje się tak wtedy, gdy narzucona rola społeczna nie daje możliwości swobodnego postępowania lub jednostka nie ma wpływu na zmianę jej schematu.

Internetowy wpis dociera w krótkim czasie do wielu adresatów równocześnie. Jeśli część osób poprze własnymi wpisami hejtera, który wyolbrzymił lub nadał cechę swojej ofierze, osoba ta, nawet jeśli nie zgadza się z tą rolą, nie jest w stanie sama stworzyć tak skutecznego przekazu informacyjnego, by przeciwdziałał tłumowi i przekonał go do jej racji⁶⁶.

W eksperymencie Zimbardo więzień o numerze 819 miał zostać zwolniony ze względu na chorobę. Przebierając się w innym pomieszczeniu i przygotowując się do odejścia oraz przerwania swojego udziału w eksperymencie doświadczył rzeczy, w którą trudno uwierzyć. Strażnicy ustawili w rzędzie pozostałych więźniów, którym kazano kilkakrotnie wykrzyknąć, że bałagan i nieporządek to вина osoby oznaczonej numerem 819. Więzień, słysząc wykrzykiwane hasła załamał się i chciał wrócić, by pokazać innym, że jest „dobrym więźniem”. To zdarzenie pokazuje, jak silna i wpływowa może być grupa, a jak bezbronna w starciu z nią może okazać się jednostka. Ten fragment eksperymentu, który w opisach nie jest wyszczególniany (w materiałach źródłowych

⁶⁴ S. Kozak, *op. cit.*, s. 231–233.

⁶⁵ K. Ostrowska, *op. cit.*, s. 173–197.

⁶⁶ K.E. Dambach, *op. cit.*, s. 11–15.

nacisk kładziony jest na opisywanie rosnącego zaangażowania znęcających się), jest dobrym przykładem odczuć, jakich doznaje ofiara cybermobbingu, która jest stopniowo wykluczana poza krąg społeczności⁶⁷.

W przytoczonym powyżej epizodzie eksperymentu dostrzegam podobieństwo do sprawy prowadzonej przeze mnie w 2016 r., kiedy grupa młodych osób założyła stronę internetową, na której szkalowała szesnastolatkę. Pomimo identyfikacji sprawców, którymi okazali się jej niedawni przyjaciele, dziewczyna odmówiła składania jakichkolwiek zeznań. Do strony na portalu internetowym, która została stworzona w celu oczerniania ofiary, dziewczyna dobrowolnie dołączyła i starała się przypodobać grupie. Jednak presja tej grupy była tak silna i nieustająca, że dziewczyna zaczęła wagarować, zażywać środki odurzające i dokonywać samookaleczeń.

Podkreślić należy, że młody człowiek nie jest bezwolną istotą, którą steruje grupa agresywnych rówieśników – jednak wytrzymałość psychiczna każdego nastolatka ma swoje granice. Intensywność i długotrwałość internetowego mobbingu wyczerpują siły psychiczne ofiary i wypychają ją w otchłań depresji.

Profilaktyka cyberprzestępczości i innych niepożądanych zjawisk obserwowanych w przestrzeni wirtualnej

Pojęcie „profilaktyka” pochodzi od greckiego słowa oznaczającego zapobieganie lub zabezpieczanie i określa działania mające na celu niedopuszczenie do wystąpienia niekorzystnych zjawisk.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. określono programy profilaktyczne jako integralną całość z programem nauczania szkoły⁶⁸. Szymon Grzelak, badacz i praktyk zajmujący się zagadnieniem profilaktyki, twierdzi, że najważniejszą strategią w zapobieganiu niepożądanych zachowań wśród młodzieży jest modyfikacja ich wyobrażenia otoczenia – takiego, jakim go odbierają – i przekazanie im prawdziwego obrazu. Młodzi ludzie mają tendencje do kreowania fałszywych przekonań, takich jak większy od miarodajnych badań odsetek młodzieży spożywającej alkohol, uprawiającej seks czy palącej marihuanę. Na bazie takich właśnie przekonań

⁶⁷ *Cicha furia – stanfordzki eksperyment więzienny*, YouTube, <https://youtu.be/L0AwTFJQb3s> [dostęp: 04.01.2019].

⁶⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

młodzież buduje swoją „bazę danych” o świecie, w której dominuje fałszywa percepcja. Takie zachowanie jest wynikiem chęci dopasowania się do standardów i norm grupy rówieśniczej. Błędne przekonania prowadzą z kolei do stosowania różnych pów w celu dostosowania się do świata młodych ludzi. Dorosli często odczytują takie zachowanie jako wyraz buntu i mentalnie ustawiają się w opozycji do młodzieży⁶⁹.

Profilaktyka skierowana do młodzieży powinna przede wszystkim postawić na zrozumienie postawy młodego człowieka i unikać przy tym mentorstwa. Powyższe spostrzeżenie powinno zostać uznane za jedną z głównych zasad strategii planowania działań profilaktycznych.

Profesjonalne działania profilaktyczne zostały wprowadzone w Stanach Zjednoczonych w połowie lat 70. XX w. Wtedy właśnie wykonano pierwsze badania ewaluacyjne, które określiły poziom skuteczności programu profilaktycznego i pozwoliły na jego udoskonalanie poprzez połączenie prelekcji z warsztatami grupowymi czy treningami zdolności psychologicznych i społecznych⁷⁰.

Wyniki badań pozwoliły na lepszą ewaluację działań o charakterze profilaktycznym. Obecnie odchodzi się od tradycyjnego podziału działań zapobiegawczych z 1957 r., zatwierdzonego przez Światową Organizację Zdrowia, która dzieliła profilaktykę na pierwszo-, drugo- i trzeciorzędową w zależności od stopnia zagrożenia adresatów zachowaniami ryzykownymi. Ten rodzaj klasyfikacji profilaktyki skierowany był na zapobieganie przestępstwom wśród młodzieży⁷¹.

Według Zbigniewa Gasia właściwa konstrukcja szkolnego programu profilaktyki powinna opierać się na trzech fazach. Pierwsza faza to wstępna identyfikacja, w trakcie której nadajemy nazwy ujawnionym problemom czy objawom zachowań niepożądanych. Autor modelu konstruowania zaznacza, że nie można właściwie zidentyfikować problemu bez wiedzy o środowisku, w którym zjawisko zaistniało. Następnie, po identyfikacji wprowadzić należy założenia fazy drugiej, czyli zdiagnozowania problemu. Narzędziami pomocnymi przy tworzeniu tej fazy modelowania programu są identyfikacja populacji badawczej, wybór metod i analiza wyników badań. Ostatnia faza programu to jego wprowadzenie, monitorowanie i ewentualna modyfikacja⁷².

⁶⁹ *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży*, red. S. Grzelak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 133–138.

⁷⁰ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 45–47.

⁷¹ T. Cielecki, *Prewencja kryminalna. Studium z profilaktyki kryminologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 205–213.

⁷² J. Mazur, *Profilaktyka i prewencja. Między zagrożeniem a bezpieczeństwem*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2012, s. 44–50.

Sami nauczyciele wskazują na konieczność szkoleń w zakresie rozwiązywania konfliktów i prowadzenia programów profilaktycznych, do których są niewystarczająco przygotowani. Jeden z ciekawszych pomysłów dotyczył wprowadzenia do szkół przedmiotu, który uczyłby negocjacji i mediacji, co mogłoby skutkować mniejszą liczbą przejawów agresji w rozwiązywaniu młodzieżowych sporów. Nie jest to wcale pomysł rewolucyjny, ale z powodzeniem zrealizowany w Stanach Zjednoczonych. Program profilaktyczny, który obejmował lekcje z samoświadomości emocjonalnej, został przeprowadzony między innymi w dzielnicy nędzy w New Haven w stanie Connecticut, w którym to mieście odsetek kobiet chorych na AIDS był w latach 90. najwyższy w USA. Na lekcji z samoświadomości emocjonalnej dominowały tematy umiejętności komunikacji interpersonalnej i strategii rozwiązywania konfliktów. Zaobserwowano w związku z tym zmniejszoną liczbę konfliktów, obniżony poziom agresji u chłopców, a także mniejszy odsetek sięgających po narkotyki. Fenomenem tego programu było to, że osobami prowadzącymi te zajęcia i modelującymi zachowania społeczne byli zwyczajni nauczyciele po kilkutygodniowych kursach. Takie podejście do profilaktyki daje realną szansę na powodzenie programu. Z reguły prowadzenie takich programów w szkołach spoczywa na psychologach lub pedagogach, którzy nie mogą być we wszystkich klasach tak często w tygodniu, jak wychowawca⁷³.

W trakcie spotkania w Klubie Pedagoga w Wieliczce 21 lutego 2020 r., miałem okazję porozmawiać z nauczycielami i pedagogami o wdrażanych akcjach profilaktycznych w szkołach. Zgromadzone wtedy informacje uświadomiły mi bariery, które wpływają na jakość i częstotliwość działań profilaktycznych podejmowanych przez grono pedagogiczne w szkołach. Najpewniej pedagog czułby się, przygotowując program profilaktyczny dotyczący agresji wśród młodzieży, natomiast ten sam problem, ale w odniesieniu do cyberprzestrzeni, powoduje uczucie niepewności. Podobnie jest z profilaktyką wymierzoną w alkohol i papierosy, takich tematów pedagogzy nie baliby się podjąć – gorzej, jeśli program miałby dotyczyć narkotyków i dopalaczy. Pedagogzy obecni na spotkaniu zgodnie przyznali, że w pierwszej kolejności powinny powstać programy, które wyspecjalizowałyby w każdej szkole eksperta, który swoją wiedzą o cyberświecie „dogoniłby” będącą zawsze o krok do przodu młodzież. Opisując przyczyny obniżonej skuteczności programów profilaktycznych, Joanna Szymańska wskazuje właśnie na niedostateczną identyfikację czynników ryzyka⁷⁴.

⁷³ H. Przybyła, A. Skwara, *Kształcenie umiejętności twórczego rozwiązywania konfliktów jako forma oddziaływań profilaktycznych wobec przemocy w środowisku młodzieży szkolnej*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży...*, s. 31–35.

⁷⁴ J. Szymańska, *op. cit.*, s. 60.

Do podobnego wniosku doszedł Jacek Pyżalski, który uważa, że największą przeszkodą profilaktyczną w przypadku tego problemu jest nienadążanie pedagogów i nauczycieli za postępującą informatyzacją⁷⁵. Dla nauczycieli i pedagogów rozwój kompetencji w zakresie „świata wirtualnego”, w którym bez przeszkód poruszają się młode osoby, odbywa się często na zasadzie samouctwa. Aby zacząć i skutecznie prowadzić działania profilaktyczne, powinno się zadbać przede wszystkim o edukację w postaci kursów i warsztatów dla pedagogów i nauczycieli. Takie szkolenia musiałyby odbywać się cyklicznie, np. corocznie. Kursy przeciwdziałania cyberprzemocy nie mogłyby się kończyć po kilku latach, musiałyby trwać aż do czasu przejścia nauczyciela na emeryturę, gdyż technologie i tendencje w obszarach komunikacji internetowej nieustannie ewoluują, a prognozy nie przewidują regresji lub stagnacji tego zjawiska.

Minusem przeprowadzanych w Polsce akcji profilaktycznych był brak badań ewaluacyjnych, aż do roku 2001 (w USA pierwsze badania ewaluacyjne przeprowadzono w 1973 r.). Wcześniej skuteczność programów oceniano po stopniu spadku lub zahamowania narastania zjawiska przestępczego, stopniu wzrostu zaufania do policji, jaką wykazywali ankierzy, lub po wzroście liczby patroli na ulicach⁷⁶.

W 2012 r. w województwie małopolskim ruszył projekt „Zagrożenia w sieci – profilaktyka, reagowanie”, który ma na celu zmniejszenie agresywnych postaw i przestępstw popełnianych w Internecie przez uczniów szkół podstawowych. Projekt jest wynikiem współpracy Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego i Komendy Wojewódzkiej Policji w Krakowie przy wsparciu merytorycznym Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej Państwowego Instytutu Badawczego (NASK). Rola NASK polega na rejestracji stron internetowych i wypracowywaniu efektywności bezpieczeństwa sieci teleinformatycznych⁷⁷.

Projekt miał trafić do małopolskich szkół podstawowych i objąć klasy 4–6. Nie wszędzie można było tego dokonać i tak w Krakowie program objął tylko klasy czwarte, z powodu zbyt małej liczby policjantów w stosunku do liczby szkół podstawowych, których jest 150. W całym województwie małopolskim programem objęto 1455 szkół, w których uczy się ponad 100 tys. uczniów. W 2013 r. przeszkolono na potrzeby tej akcji zaledwie 100 policjantów⁷⁸. Pro-

⁷⁵ J. Pyżalski, *op. cit.*, s. 125.

⁷⁶ T. Cielecki, *op. cit.*, s. 278–291.

⁷⁷ Z. Polak, M. Różycka, M. Maranda, *Zagrożenia internetowe. Wybrane zjawiska*, NASK, Warszawa 2013, s. 21.

⁷⁸ *Zagrożenia w sieci, profilaktyka, reagowanie*, 22.03.2019, Komenda Miejska Policji w Krakowie, <http://krakow.policja.gov.pl/pl/content/zagrozenia-w-sieci-profilaktyka-reagowanie> [dostęp: 26.05.2019]

jekt jest nadal prowadzony w szkołach województwa małopolskiego, a liczba przeszkolonych do tego zadania policjantów rośnie z każdym rokiem. Program obejmuje takie tematy jak: *cyberbullying*, uwodzenie dzieci za pomocą Internetu, narzucanie treści pornograficznych, oszustwa w cyberprzestrzeni, uzyskiwanie danych osobowych czy groźby kierowane za pomocą komunikatorów internetowych.

Według Pyżalskiego działania profilaktyczne powinny być czymś na wzór warsztatów grupowych, na których młodzież wczuwa się w przypisane im role sprawcy, ofiary i świadka *cyberbullyingu*⁷⁹. Specyfika pracy grupowej z podziałem na role daje możliwość rozbudzenia w młodzieży uczuć empatycznych, a także pozwala na odblokowanie odczuć, które w czasie nękania na portalu społecznościowym są „maskowane”.

Inną ciekawą formą profilaktyki są zajęcia, na których młodzież tworzy popularne tzw. netykiety, czyli zasady dobrego zachowania w sieci (z ang. *net* – sieć i fr. *etiquette* – formy zachowania się)⁸⁰. Młodzież, której pozwoli się wypracować własne zasady, często trzyma się ich i przestrzega. Uczniowie doświadczają udziału w specyficznym tworzeniu prawa, którego nie chcą później łamać, gdyż nieprzestrzeganie tych zasad stanowiłoby pogwałcenie zasady samostanowienia grupy rówieśniczej lub klasowej, tworzącej coś na wzór mikrosocjołektwa.

W szkołach, w których przeprowadzałem prelekcje, wielokrotnie rozmawiałem z wychowawcami i pedagogami na tematy problemów związanych z cyberprzestępczością. Często zdarzało się, że po prelekcjach lub warsztatach, które odbywały się już po stwierdzeniu hejtowania wśród uczniów w danej szkole, nauczyciel bądź wychowawca podchodzili do mnie i ze zdumieniem stwierdzali, że nie mieli pojęcia, co się tak naprawdę dzieje w cyberprzestrzeni.

Projekt „Zagrożenia w sieci” objął zasięgiem działania całe województwo małopolskie. Głównym problemem programu jest nie jakość prelekcji ani liczba uczniów, a czas poświęcany na zajęcia – jedna godzina wychowawcza na osiem lat szkoły podstawowej. Niekiedy po klasyfikacji wychowawcy zajmują oczekujące już na wakacje dzieci projekcją filmów edukacyjnych z cyklu „Owce w sieci”. Uważam, że obecny poziom profilaktyki cyberprzestępczości jest zdecydowanie niewystarczający w porównaniu z czasem, jaki młodzież spędza w cyberprzestrzeni. Potwierdzeniem tego jest gwałtowny wzrost liczby cyberprzestępstw odnotowany w 2017 r. przez dzielnice wchodzące w skład terenu Komisariatu Policji V w Krakowie. Z doświadczenia wiem, że większość mło-

⁷⁹ J. Pyżalski, s. 130.

⁸⁰ *Ibidem*, s. 136.

dzieży słucha, ale nie zapamiętuje przekazywanych treści, bądź nie przywiązuje do nich większej wagi, zdając sobie sprawę z jednorazowości takich zajęć. Wielokrotnie, gdy ujawnione zostało przestępstwo w sieci, pytałem młodego sprawcę, czy był obecny na zajęciach na temat cyberprzemocy. Bardzo często odpowiedź była twierdząca.

W wielu publikacjach zapoznawałem się z przykładami programów profilaktycznych, które były skierowane głównie do uczniów szkół. Uważam – podążając za założeniami profilaktyki uniwersalnej – że przeciwdziałanie cyberprzestępczości skierowane tylko do dzieci i młodzieży jest połowicznym przedsięwzięciem. Aby takie działania odniosły pożądany skutek, należy zaprosić do udziału także rodziców. Wiele czynników wskazuje, iż kluczem do zmniejszenia zachowań agresywnych w cyberprzestrzeni jest świadomość mechanizmów, które je wywołują. Poszerzanie tej świadomości powinno objąć nie tylko młodzież szkolną, ale także rodziców. To dwie różne grupy odbiorców, z którymi należy rozmawiać innym językiem i przekazywać inne treści. Aby uchronić się przed zagrożeniem, młodzież musi poznać pewne przykłady, zdarzenia czy sposoby zachowania się, natomiast rodzice powinni poznać nieco inne obszary, na które muszą zwrócić większą uwagę, aby być wsparciem i drogowskazem dla swoich dzieci.

Rozwiązaniem, które można zastosować w ramach działań profilaktycznych w szkołach, jest nie tyle metoda, ile pewnego rodzaju filozofia działania, wypracowana przez policję na Zachodzie – nazywana *community policing*. W Polsce ta idea również została wprowadzona, pod nazwą policji środowiskowej. Jej założeniem jest bliska współpraca społeczności z policją oraz jej częsta, niekoniecznie związana z interwencjami obecność w danym środowisku. Działania amerykańskiej policji w ramach tej filozofii, które zapoczątkowano w latach 90. XX w., dowodzą, że taka aktywność funkcjonariuszy skutkuje obniżeniem poziomu agresji, przestępczości i zachowań antyspołecznych. To właśnie wprowadzenie tej strategii w USA przyczyniło się do znacznego spadku przestępczości we wszystkich stanach⁸¹.

Nasuwa się pytanie, które pozostawiam otwarte: czy można wprowadzić *community policing* do cyberprzestrzeni, gdzie zamiast policjantów spotkania na czacie organizowaliby nauczyciele, pedagodzy i rodzice razem z młodzieżą?

⁸¹ J. Fiebig, W. Pływaczewski, A. Tyburska, *Policyjne strategie działań zapobiegawczych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, Szczytno 2003, s. 119–132.

Katarzyna Śmigacz-Skawicka

mgr

ORCID: 0000-0002-6602-6647

Rodzinne uwarunkowania zachowań dewiacyjnych osób znajdujących się w kryzysie bezdomności

Streszczenie

Autorka prezentuje analizę dotyczącą uwarunkowań zaburzeń dostosowania społecznego i zachowań dewiacyjnych ludzi doświadczających bezdomności opartą na stylach wychowania w rodzinie (autorytatywnym, autorytarnym, permissywnym). Te główne style realizują się w postawach rodzicielskich: kochającej, odrzucającej, wymagającej, liberalnej i ochraniającej. Postawy te są predyktorami rozwoju i późniejszych zachowań. Najważniejsze dla dziecka są: miłość, szacunek i akceptacja (które stanowią czynniki chroniące), najbardziej zagrażające są: odrzucenie, brak zainteresowania dzieckiem (są to czynniki zagrażające pojawieniem się dysfunkcji). Rozważanie stanowi fragment badania rodzinnych uwarunkowań bezdomności opartego na strategii ilościowo-jakościowej. Do badania użyto Kwestionariusza Stosunków między Rodzicami i Dziećmi A. Roe i M. Siegelmana, przeprowadzona ponadto została analiza indywidualnych przypadków w oparciu o wywiad i obserwację. Założenia badawcze zostały pozytywnie zweryfikowane. Osoby w kryzysie bezdomności nie doświadczyły w swoich rodzinach miłości, troski, wsparcia od rodziców, prawidłowych relacji rodzinnych. Nie mogły więc w pełni rozwinąć swojego potencjału, w tym umiejętności konstruktywnego radzenia sobie w życiu, funkcjonowania w społeczeństwie. To doprowadziło znaczną część badanych do zachowań dewiacyjnych, uzależnień czy popełnienia przestępstw.

Słowa kluczowe: style wychowania, postawy rodzicielskie, funkcjonowanie społeczne, zachowania dewiacyjne, uzależnienia, przestępstwo, bezdomność

Family determinants of deviant behavior of people in a crisis of homelessness

Abstract

The author presents the analysis of conditions of social adjustment disorders, deviant behavior of people experiencing homelessness related to parenting styles in the family (authoritative, authoritarian, permissive). The main styles realize themselves in parental attitudes: love, reject, demand, casual, attention. The attitudes are predictors of development and future behaviors. The most important for child are: love, respect and acceptance (a protective factors), the most dangerous are: rejection, indifference in a child's attitude (risk factors of disorders). This deliberation is part of the study about family conditions of homelessness

based on quantitative and qualitative strategy. The Parent-Child Relations Questionnaire of A. Roe and M. Siegelman was used to study parental attitudes, case studies were also conducted based on interview and observation. Research assumptions of the study were positively verified. People in a homelessness crisis have not experienced in their families love, care, support from their parents, good relations in their families. So they could not fully develop their potential, including the ability to constructively cope with life, social functioning. This led a significant proportion of respondents to deviant behavior, addiction or crime.

Key words: parenting style, parental attitudes, social functioning, deviant behavior, addictions, crime, homelessness

Wstęp

Rodzina stanowi przedmiot zainteresowania specjalistów i naukowców z wielu obszarów. Niewątpliwie zmiany dokonujące się w świecie mają znaczenie również dla rodziny jako instytucji społecznej, gdyż oddziałują na jej funkcjonowanie oraz ewolucję. Nietrudno dostrzec, że w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zmianom uległy: charakter więzi rodzinnych, znaczenie autorytetu rodziców czy struktura wielopokoleniowa rodziny. I chociaż wydawać by się mogło, że rozluźnienie emocjonalnych więzi między rodzicami a dziećmi, na skutek małej ilości wspólnie spędzanego czasu, mogłoby świadczyć o rozwijaniu niezależności dzieci od rodziców, to badania przeprowadzone w 2017 r. przez CBOS¹ wskazują, że ok. 43% młodych ludzi (nazywanych „gniazdownikami”) nadal mieszka z rodzicami. Jest to także informacja zwrotna na temat zmian dokonujących się w rodzinie w obszarze oddziaływań opiekuńczych i wychowawczych. Rodzice od pierwszych dni życia dziecka powinni zaspokoić jego potrzeby, chronić go, opiekować się nim, a następnie wspierać go w odkrywaniu siebie i świata. Wszystkie te działania powinny być ukierunkowane na stworzenie warunków, w których dziecko będzie mogło prawidłowo się rozwijać i kształtować swój potencjał. Realizowane jest to poprzez oddziaływanie wychowawcze rodziców lub opiekunów, co znajduje odzwierciedlenie w stylach wychowania (autorytatywnym, autorytarnym i permissywnym). Zostanie to przedstawione szczegółowo w dalszej części artykułu.

Analiza badawcza postaw rodzicielskich i innych uwarunkowań rodzinnych może być dokonywana z perspektywy rodzica lub z perspektywy dziecka. Jednak z uwagi na fakt, że istotne znaczenie odgrywa w kształtowaniu tożsamości i potencjału dziecka jego interpretacja nt. rzeczywistości rodzinnej, a nie

¹ K. Growiec, *Dlaczego dorosłe dzieci nie chcą opuszczać swoich rodzinnych domów*, 15.05.2018, Polityka, <https://www.polityka.pl/jamyoni/1747998,1,dlaczego-dorosle-dzieci-nie-chca-opuszczac-swoich-rodzinnych-domow.read> [dostęp: 06.08.2019].

obiektywna sytuacja panująca w domu, dlatego w badaniu zostały wzięte pod uwagę postawy rodzicielskie z punktu widzenia dziecka. Choć jest to perspektywa retrospektywna, to zgodnie z teorią terapii poznawczo-behawioralnej właśnie myśli osoby oddziałują na jej uczucia i zachowania, pozwalają zrozumieć przyczyny problemów osoby². Na podstawie analizy wyników skonstruowane zostały twierdzenia o oddziaływaniach i właściwościach rodzinnych mających wpływ na konsekwencje rozwojowe oraz potencjalne zachowania dewiacyjne osoby w wieku dorosłym.

Uwarunkowania postaw i zachowań

Kontekst rodziny, w której przychodzimy na świat, ma znaczenie w obszarze wzorów zachowań, wartości, reguł postępowania czy priorytetów, które przekazywane są z pokolenia na pokolenie. I choć nie determinują one w pełni tego, kim się stajemy, to jakaś ich część stanowi ważny element wpływający na nasze życie. Trudne doświadczenia z domu rodzinnego mogą ukształtować naszą generalną wrogość wobec ludzi i świata, natomiast cenione wartości, takie jak szczerość, miłość, szacunek, mogą stanowić fundament naszego działania w życiu dorosłym. Ogólnie można stwierdzić, że dzieci adaptują się do otaczającej je rzeczywistości. Jeśli mają stworzone warunki do harmonijnego rozwoju, będą z tego korzystały. Jeśli zaś będą zmuszone do funkcjonowania w patologicznym otoczeniu, mogą wykształcić w sobie patologiczne wzorce postaw i zachowań. Nie dzieje się to jednak w sposób automatyczny. Struktura osobowości czy też tożsamość człowieka jest złożona m.in. z właściwości fizycznych oraz tych związanych z temperamentem, ale również ze zdolności, zainteresowań, skłonności czy w końcu potrzeb. Z częścią powyżej wymienionych elementów człowiek przychodzi na świat, część kształtuje w procesie rozwoju. To rodzice jako pierwsi spełniają funkcje wychowania i socjalizacji.

Erik H. Erikson w swojej psychospołecznej teorii rozwoju wyróżnia osiem stadiów rozwoju człowieka. Na szczególną uwagę zasługuje pięć pierwszych, których zwieńczeniem jest ukształtowana tożsamość. Każde ze stadiów posiada tzw. konflikt do rozwiązania i od jego wyniku zależny jest efektywny rozwój. Jak już zostało to powiedziane, w pierwszym roku życia dziecko jest całkowicie zależne od rodziców. Jest to okres olbrzymich doświadczeń i zmian. Dziecko rozwija się fizycznie i jest bardzo wrażliwe na interakcje społeczne. Uczy się wywoływać określone reakcje u opiekunów, najczęściej matki. Na skutek

² Ch.A. Padesky, D. Greenberger, *Umysł ponad nastrojem. Podręcznik terapeuty*, tłum. M. Słota, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 16–18.

powtarzających się z nią kontaktów, dzięki którym zaspokojone zostają potrzeby dziecka, wykształca się w nim zaufanie. Jeśli dziecko w tym okresie pozostanie pozostawione samemu sobie, może wykształcić w sobie nieufność, która doprowadzić może do poczucia odrzucenia, co z kolei w przyszłości może mieć konsekwencje w postaci poczucia niepewności, negacji i zachowań przejawiających się wycofywaniem. Widoczna zatem jest już od początku znacząca rola postawy rodzicielskiej, która przyczynia się do powstania konsekwencji rzutujących na przyszłość człowieka. Po tym okresie, na skutek nabywania umiejętności przemieszczania się, dostępne stają się dla dziecka nowe przestrzenie i pojawia się naturalna chęć odkrywania świata. W tym momencie zachowania rodziców wyrażające akceptację dla takiej aktywności dziecka mogą powodować, że będzie ono czerpało z niej satysfakcję i nabywało nowe umiejętności, a nadmierne hamowanie dziecka może wywołać u niego poczucie wstydu i skrytość. Jest to również okres kształtowania woli dziecka, co zawsze dzieje się w konfrontacji z wolą dorosłego. Dlatego istotne jest pozostawienie przestrzeni dla autonomii dziecka, aby nie stało się ono na powrót wymagające pełnej troski lub nie przejawiało wrogich zachowań. W trzecim stadium, wraz z coraz większymi umiejętnościami dziecka, w zdrowych warunkach wychowawczych powinna pojawić się inicjatywa ze strony małego człowieka, która pozwoli na rozwinięcie się przedsiębiorczości i samodzielności. Niewłaściwe postawy rodzicielskie (nadmierne narzucanie swojej woli, brak zainteresowania dzieckiem itp.), w tym okresie sprzyja ukształtowaniu poczucia niemocy, ale również poczucia winy. Kolejny, czwarty okres ma największe znaczenie dla prawidłowego rozwoju tożsamości społecznej. Wiąże się z pójściem dziecka do szkoły, gdzie uczy się ono pilności, wytrwałości, pracowitości, ale również współdziałania, które umożliwia realizację celów. Klasa i społeczność szkolna stają się dla dziecka prototypem społeczeństwa i przygotowują do życia w nim. Zarówno ich reakcja na zachowania dziecka, jak i reakcje rodziców (werbalne i pozawerbalne) na dokonania dziecka, kształtują w nim poczucie własnej wartości (ze względu na nabyte kompetencje) oraz dopasowania lub niedopasowania do grupy. Tożsamość kształtuje się w wieku nastoletnim, w którym następują „narodziny osoby”. Każdy człowiek musi zmierzyć się z istotnymi pytaniami dotyczącymi przekonań, wartości, którym chce być wierny, i tego, kim chce zostać. Jeżeli własne wybory osoby spotkają się z akceptacją otoczenia, ukształtowana zostaje właściwa tożsamość stanowiąca spójną całość. W przypadku zaś odepchnięcia przez osoby znaczące, nastąpić może kryzys tożsamości. Właściwa tożsamość może zostać ukształtowana w sposób stanowiący spójną całość w przypadku pozytywnych rozwiązań

konfliktów wcześniejszych stadiów rozwoju. Jest to istotne, gdyż obraz siebie, jaki ma każdy człowiek, wytycza jego zachowania oraz cele, a także daje motywację do ich realizowania³.

Jak dostrzeżono powyżej, dzieci od najwcześniejszych lat podlegają oddziaływaniu rodziców, które można określić mianem wychowania. Powinno mieć ono na celu wspieranie budowania tożsamości człowieka, co dzieje się w ramach różnych strategii, przejawiających się w stylach wychowania preferowanych i stosowanych przez rodziców. Całość oddziaływań zmierzać powinna do internalizacji norm, wartości i zachowań przez młodego człowieka. Zależne jest to jednak nie tylko od uwarunkowań zewnętrznych (realizowanych przez rodziców funkcji wychowania i kontroli, kultury, kontekstu materialnego rodziny itp.), ale również wewnętrznych osoby (takich jak: właściwości poznawcze, rozwój układu nerwowego wychowanka, jego temperament czy potrzeby)⁴.

Do prawidłowego rozwoju dziecka niezbędne są: dobra atmosfera, zrozumiałe i obowiązujące wszystkich zasady, szacunek, efektywna komunikacja, przestrzeń na indywidualne opinie, poglądy, pragnienia, troska, brak sztywnych stereotypów i szablonów postępowania, możliwość popełnienia błędów⁵. Z powyższego wynika, że postawy przyjęte przez rodziców wobec dziecka mogą mieć charakter pozytywny i negatywny. Pozytywne postawy przejawiają się w akceptacji dziecka niezależnie od jego chwilowego zachowania lub oczekiwań rodzica, okazywaniu mu ciepła, wsparcia oraz szacunku, właściwym współdziałaniu z dzieckiem celem jego rozwoju, zachęcaniu go do podejmowania działań i rozwijania zainteresowań oraz dawaniu swobody adekwatnej do wieku i rozwoju dziecka. Postawy negatywne z kolei przejawiać się mogą w odrzucaniu dziecka, krytykowaniu go, stosowaniu nadmiernych kar, zakazów i nakazów, nadmiernych wymaganiach, wyręczaniu dziecka z jego aktywności, nadmiernej ochronie, braku zainteresowania dzieckiem. W powyższych brakuje okazywania zdrowej miłości, w miejsce której pojawia się najczęściej emocjonalny chłód lub nadmierna kontrola. Takie zachowania rodziców rodzą konsekwencje u wychowanka w postaci wybuchów gniewu,

³ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997, s. 261–281; idem, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 61–93; P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 40–74.

⁴ M. Płopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 241–265.

⁵ J. Zamorski, *Dojrzałość psychologiczna. Uwarunkowania wychowawcze obrazu siebie*, Polihymnia, Lublin 2003, s. 95.

napadów złości, nieumiejętności budowania relacji, wycofywania się, zahamowania socjalnego, bezradności⁶.

Kwalifikacja stylów wychowania opartych na postawach rodzicielskich przedstawiana jest w różny sposób przez poszczególnych autorów. Salvador Minuchin i Murray Bowen zwracają uwagę na granice pomiędzy systemami „rodzice” i „dzieci” oraz dyferencjację (zróżnicowanie) „ja”. Do prawidłowego wychowania niezbędne jest ustalenie granic na takim poziomie, aby możliwa była komunikacja między systemami, przy jednoczesnym zachowaniu zasady, aby każdy mógł wypełniać swoje role (tzn. rodzic rolę rodzica, a dziecko – dziecka). Zróżnicowanie „ja” ma z kolei na celu rozwinięcie umiejętności oddzielania systemu intelektu od systemu emocji u osoby. Oznacza to zdolność podejmowania decyzji w oparciu o racjonalne myślenie, przy świadomym przeżywaniu własnych uczuć. Tak uformowane „ja” osoby pozwoli jej na zdrowe relacje z ludźmi, bez odczuwania zagrożenia z ich strony lub też nadmiernej podatności na wpływy innych, zależności od nich. Rodzina funkcjonalna ma więc granice przepuszczalne, jednak wyraźne, co oznacza, że poszczególni członkowie znają swoje role i przynależność. Dostępność rodziców stanowi wsparcie dla dzieci, które czują się bezpieczne i mają przestrzeń na rozwój indywidualności. W przypadku rodziny uwikłanej występują nadmiernie przepuszczalne granice, co prowadzi do pomieszania ról i odpowiedzialności. W skrajnych przypadkach odnieść można wrażenie, że wszyscy członkowie myślą to samo, nie ma w takiej rodzinie miejsca na indywidualność, a nieumiejętność oddzielenia systemu emocji sprawia, że również w tym obszarze następuje zlanie się emocji w amorficzne „my”. Odwróceniem rodziny uwikłanej jest rodzina niezaangażowana. Niski poziom dyferencjacji „ja” oraz sztywne granice sprawiają, że dzieci nie otrzymują wsparcia od rodziców, którzy obdarzają je nadmierną swobodą. To odsunięcie powoduje u dzieci brak odczuwania bliskości i ciepła i uczy je izolacji oraz nieufności, co przyczynia się w konsekwencji do pogłębiania poczucia osamotnienia⁷.

Diana Baumrind wskazuje trzy style wychowania – opiera swój podział na okazywaniu przez rodzica ciepła lub chłodu. Styl autorytatywny charakteryzuje zainteresowanie wychowankiem, zwracanie się do niego w sposób ciepły i z szacunkiem, ale również stawianie dziecku wymagań i żądanie poszanowania reguł. Dzięki efektywnej komunikacji, która charakteryzuje rodziców, ich polecenia i prośby są dziecku w razie konieczności wyjaśniane. Wszystko to sprawia, że dziecko uczy się samodzielności, chce się rozwijać, posiada roz-

⁶ M. Plopa, *op. cit.*, s. 292–301.

⁷ K. Kaleta, *Rodzinne uwarunkowania społecznego funkcjonowania jednostek w świetle teorii Minuchina i Bowena*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, t. XIV, nr 2, s. 141–158.

budowane umiejętności społeczne oraz wewnętrzne standardy moralnego postępowania. W opozycji do powyższego stoi styl autorytarny. Nie ma w nim miejsca na zdanie dziecka, liczy się bezwzględne posłuszeństwo rodzicowi. W przypadku oporu dziecka stosowana jest przez dorosłego siła. Wszystko to przekłada się na odczuwanie przez dziecko chłodu ze strony opiekuna, a nawet poczucie odrzucenia. To z kolei rodzi zahamowania, niepewność, także agresję, co przekłada się na nieumiejętność radzenia sobie z różnymi obszarami w życiu. Beztroski stosunek rodzica do dziecka charakteryzuje styl przyzwalający (permisywny). Ze strony opiekuna brak jest tu konsekwencji w wychowywaniu, co przyczynia się do ukształtowania u dzieci niedojrzałości, porywczowości. W przyszłości może to sprowadzić je na drogę przestępczości⁸.

Anne Roe w oparciu o badania kliniczne rozwinęła teorię postaw rodzicielskich opartych na poczuciu ciepła i chłodu. Ciepło okazywane dziecku w postaci zachowań zaznaczających akceptację oraz miłość widoczne są w postawach kochającej i liberalnej (obojętnej). Natomiast chłód wyrażany unikaniem odnaleźć można w postawie zaniedbującej i odrzucającej. Jeżeli jednocześnie okazywane dziecku jest ciepło i chłód, mamy do czynienia z „uczuciową koncentracją na dziecku”, co reprezentują postawy zarówno wymagająca, jak i ochraniająca. Ważne jest dostrzeżenie, że brak akceptacji dziecka takim, jakim ono jest, co przejawiać się może w zachowaniach apodyktycznych rodziców, prowadzić może do poważnych deficytów rozwojowych dziecka (nieśamodzielnności, braku odpowiedzialności, niskiego poczucia wartości, braku motywacji), a w skrajnych przypadkach – do „rezygnacji dziecka z siebie”. Odrzucenie dziecka jest z kolei predyktorem jego braku umiejętności budowania relacji, związków, izolacji. Permisywność okazywana dzieciom przekłada się natomiast na brak kontroli impulsów, co wprowadza młodego człowieka w coraz to nowe kłopoty, co w końcu doprowadzić może do wejścia na drogę przestępczą. Według Masłowa potrzeby: bezpieczeństwa, miłości, szacunku i uznania, przynależności mogą być zaspokojone w relacjach z innymi ludźmi, w przypadku rodziny są nimi rodzice, opiekunowie. Autor stwierdza, że dopiero gdy powyższe potrzeby zostaną zaspokojone, możliwy jest dalszy rozwój, w oparciu o potrzebę samorealizacji⁹.

W odniesieniu do postaw rodzicielskich bardzo istotną kwestią jest fakt, że kluczowe znaczenie ma postrzeganie przez dziecko zachowań przejawianych

⁸ S.A. Rathus, *Psychologia współczesna*, tłum. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 171–172.

⁹ W.S. Kowalski, *Kwestionariusz stosunków między rodzicami a dziećmi A. Roe i M. Siegelmana. Podręcznik*, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 1984, s. 7.

przez rodziców względem niego, a nie to zachowanie samo w sobie. Oznacza to, że wpływ na rozwój dziecka ma jego subiektywna ocena stosunków: ono – rodzic, a nie istniejąca rzeczywistość. Aby prawidłowy rozwój dziecka mógł nastąpić, należy wyeliminować zjawiska niepożądane (szkodliwe), a w ich miejsce wprowadzić zdrowe więzi rodzinne, które stanowią podłoże optymalnych warunków wychowawczych. Fred Streit w swojej teorii środowiska rodzinnego wskazuje na zależność zachowań patologicznych od uwarunkowań rodzinnych. Dzieci, które nie mają prawidłowych relacji z rodzicami, są wg niego bardziej podatne na wpływy innych środowisk (w tym rówieśników), na skutek doświadczania nudy lub beznadziei również chętniej sięgają po środki psychoaktywne, przejawiają zachowania dewiacyjne. W ten sposób rekompensują sobie niską samoocenę oraz zmieniają otaczającą ich rzeczywistość. Tym bardziej, że w postawach negatywnych rodziców doświadczają często lekceważenia, agresji, przemocy, karania, odrzucania, ignorowania lub nadmiernego hamowania. Streit oparł swoją koncepcję na ośmiu postawach. W czterech prymarnych umiejscowił w opozycji do wrogości – miłość, a kontrolę zestawiał z wolnością. Pozostałe cztery postawy wynikają z połączenia powyższych głównych, a należą do nich: kochająca kontrola i kochająca swoboda oraz wroga kontrola i wroga swoboda. W wyniku przeprowadzonych badań Streit ustalił, że jedynie postawy oparte na miłości i szacunku pozwalają uchronić dziecko przed sięganiem po substancje psychoaktywne. Wskazał również, po jakie konkretnie grupy substancji sięgają młodzi ludzie w przypadku danych postaw. Opiaty pozwalają dzieciom uporać się z wrogością ze strony rodziców, alkohol – z ich kontrolą. Wychowanie oparte na wolności prowadzić może do zażywania przez dzieci konopi indyjskich i halucynogenów. Podobne konkluzje dotyczące destruktywnych zachowań w postaci sięgania po substancje psychoaktywne na skutek niewłaściwych postaw rodzicielskich (nadmiernej kontroli, odrzucenia, dominacji) przedstawia Denise B. Kandel. Natomiast Jolanta Rogala-Oblękowska wyjaśnia, że zachowania destrukcyjne pojawiają się u dziecka na skutek: chęci minimalizacji strachu spowodowanego brakiem poczucia bezpieczeństwa wynikającego ze zbyt wysokich wymagań rodziców, chęci zwrócenia uwagi rodziców przy ich braku zainteresowania dzieckiem lub chęci ukarania ich za brak miłości¹⁰. Zauważyć należy też

¹⁰ M. Jędrzejko, A. Neroj, A. Kowalewska, K. Wojcieszek, *Teorie uzależnień od substancji psychoaktywnych*, [w:] *Narkomania. Spojrzenie wielowymiarowe*, red. M. Jędrzejko, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora – Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Pułtusk-Warszawa 2009, s. 90–94 oraz [w:] *Współczesne teorie i praktyka profilaktyki uzależnień chemicznych i niechemicznych*, red. M. Jędrzejko, Fundacja Pedagogium – Oficyna Wydawnicza Aspra-JR Warszawa 2009, s. 79–84; J. Rogala-Oblękowska, *Przyczyny narkomanii. Wyjaśnienia teoretyczne*, Uniwersytet Warszawski. Instytut Stosowanych Nauk

fakt, że nieadekwatna kontrola rodziców może kształtować zachowania internalizacyjne i eksternalizacyjne dzieci. W pierwszej grupie mamy do czynienia z nadmiernym lękiem przed niedostosowaniem się do zakazów, nakazów, co prowadzi do wycofania i problemów w obszarze psychiki jednostki (cierpienie oraz poczucie winy sprowadzają osobę do roli ofiary, może ona doświadczyć depresji, lub objawić się może schizofrenia). Zachowania eksternalizacyjne oparte są na agresji i oporze, co prowadzi do eskalacji emocji, najczęściej wyładowywanych na otoczeniu (rozboje, wandalizm, łamanie prawa)¹¹.

Dzieci funkcjonujące w rodzinach spotykają się czasami z bardzo trudnymi sytuacjami, w których nigdy nie powinny brać udziału (przemoc, uzależnienia rodziców, pornografia itp.). Nie mogą zmienić rzeczywistości, budują schematy niezdrowego radzenia sobie z tymi problemami. Przykładowe modele takich zachowań przedstawia David Field, który wymienia w swojej typologii: odpowiedzialne dziecko (przyjmujące rolę dorosłego), dziecko-samotnika (chowające się przed światem), dziecko-Rambo (walczące ze światem sarkazmem i innymi zachowaniami odpychającymi), manipulujące dziecko (dziecko zachowujące się konformistycznie, aby osiągnąć własne cele). Wszystkie wymienione modele przyczyniają się do niewykształcenia umiejętności budowania zdrowych relacji z innymi, co przekłada się na poczucie samotności. Agresja tych dzieci skierowana do wewnątrz może prowadzić do depresji, a w konsekwencji nawet do samobójstwa, zaś skierowana na zewnątrz – przejawiać się może w potrzebie sprawowania kontroli nad innymi, co realizowane może być w zachowaniach i grupach przestępczych¹². W modelach radzenia sobie dziecka z problemem alkoholowym w domu rodzinnym przedstawionych przez Marię Ryś również zauważyć można pewne podobieństwa do modelu Fielda. Dzieci odczuwają tu brak miłości, odrzucenie, smutek oraz lęk na skutek niepewności, jaką niesie ze sobą sytuacja alkoholowa rodziny. Skoro nie mogą polegać na opiekunach, przenoszą ten obraz na inne osoby w społeczeństwie i nie są w stanie wejść w zdrowe relacje z drugim człowiekiem. Nie radzą sobie w sytuacjach trudnych lub stresowych. Dodatkowo nie są w stanie skorzystać z pomocy innych osób, bo przecież nikomu – w ich ocenie – nie są w stanie zaufać. Zatem wykazują tendencje do ucieczki, izolacji. Jeżeli na skutek picia rodzica dziecko doświadcza uczuć okaleczenia i złości, to często

Społecznych, Warszawa 1999, s. 86, 91.

¹¹ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J.M. Stanik, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN – Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2008, s. 155–157.

¹² D. Field, *Osobowości rodzinne*, tłum. Z. Kościuk, Oficyna Wydawnicza Logos, Warszawa 1999, s. 134–146.

eskalują one do zachowań destrukcyjnych – samo staje się osobą uzależnioną, łamie normy, wchodzi w konflikt z prawem. Reasumując, nagromadzenie negatywnych doświadczeń z domu rodzinnego prowadzi do cierpienia jednostki, poczucia winy, wstydu, braku zaufania do ludzi, co stanowi główne bariery w poradzeniu sobie z trudną przeszłością i nauczaniu się konstruktywnych działań i czerpania radości z życia¹³. „W efekcie błędów wychowawczych rodziców dzieci rozwijają w sobie dysfunkcjonalne cechy samozachowawcze, przystosowując się oraz przebudowując swój świat umysłowy w taki sposób, aby nie poddać się niszczyielskiej sile doznawanego poczucia własnej bezwartościowości oraz poniżenia”¹⁴.

Problem wykluczenia społecznego, w tym zjawisko bezdomności

Dzięki interakcjom społecznym zaspokajane są potrzeby, wyznaczone reguły i normy postępowania. W przypadku znacznych różnic w ludzkich zachowaniach, może pojawić się reakcja w postaci odizolowania odmienności. Wynikać to może z lęku i sprawia, że ludzie różniący się wyrażnie od ogółu nie są przez ten ogół akceptowani i tym samym często zostają pozbawieni dostępu do pomocy, zasobów, praw, relacji – co w konsekwencji prowadzi do wykluczenia¹⁵ z życia społecznego. Takie wykluczenie uniemożliwia ponadto zaspokojenie potrzeb, które realizowane są w kontaktach z innymi, czyli potrzeb akceptacji, przynależności, uznania, szacunku i bezpieczeństwa.

¹³ M. Ryś, *Rodzina z problemem alkoholowym. Metody badań relacji interpersonalnych w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2014, s. 65–82.

¹⁴ H. Budzeń, *Zjawiska patologiczne występujące w rodzinach i ich wpływ na wychowanie dzieci i młodzieży*, [w:] *Patologie społeczne, przestępczość, niedostosowanie społeczne. Wyzwania dla współczesnej profilaktyki*, red. M. Jędrzejko, E. Gładysz, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa 2014, s. 30.

¹⁵ Termin „wykluczenie” ewoluował na przestrzeni lat i definiowany jest w niejednolity sposób. Za jego pomocą opisuje się zarówno stan, jak i proces, przy czym znaczące oddziaływanie na powyższe ma reakcja społeczna, która zmienia się w czasie i przestrzeni. Niewątpliwie są grupy zagrożone wykluczeniem, do których należą: ofiary patologii życia rodzinnego, osoby samotne, starsze, chore psychicznie, niepełnosprawne, uzależnione od alkoholu czy narkotyków, po odbyciu kary pozbawienia wolności, imigranci czy ludzie doświadczający bezdomności. Mogą one ze względu na swoją odmienną sytuację życiową doświadczać ograniczenia w pełnym uczestnictwie w życiu społecznym. Jeżeli tak się dzieje, doświadczają procesu marginalizacji, w wyniku którego następuje zwiększenie dystansu tych osób do społeczeństwa, osłabienie więzi społecznych aż do całkowitego ich zaniku, co prowadzi w efekcie do wykluczenia jednostki, zob. T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Elipsa, Warszawa 1998, s. 13–38.

Wykluczenie może dotyczyć różnych obszarów życia osoby, jednak istotą zjawiska jest fakt, że możliwości i zasoby stają się dla niej nieosiągalne. I chociaż można upatrywać przyczyn takiej sytuacji w zachowaniach człowieka, to jednak nie jest to do końca jego wybór, gdyż wykluczenie podyktowane jest reakcjami społeczeństwa na zachowania nieakceptowalne przez to społeczeństwo. Margines, na który społeczeństwo kieruje osoby niepasujące do niego, jest wyznaczoną granicą. Wszystko, co dzieje się poza nią, ma znaczenie drugorzędne. W przypadku wykluczenia mamy do czynienia z procesem. Na początku następuje „załamanie się progu życiowego”, kiedy osoba nie widzi rozwiązania trudnej sytuacji, sięga po zachowania destrukcyjne i popada przez to w kolejne kłopoty. Wynikiem jest osłabienie jej więzi ze społeczeństwem – odsuwa się od osób, które mogłyby jej pomóc, a nie mogąc rozwiązać problemu sama, popada w zniechęcenie. Z czasem nierozwiązany problem skutkuje pojawieniem się kolejnych, co może wywołać w otoczeniu nieprzychylnie reakcje. Poszukując możliwości przetrwania, osoba rozpoczyna zależność od opieki społecznej, poczucie sprawczości i wartości u osoby spada, co w efekcie zwiększa jeszcze bardziej dystans do innych, prowadzi do utraty więzi i relacji międzyludzkich. W końcu następuje decyzja o porzuceniu wszystkiego w celu poradzenia sobie z nagromadzonym bagażem problemów i towarzyszących im negatywnych emocji¹⁶.

W swoich badaniach Krzysztof Drózdź zwraca uwagę na dwoistość natury człowieka. Człowiek swoimi działaniami ma na celu z jednej strony osiągnięcie przyjemności, korzyści, a także satysfakcji. Czasami robi to, nie bacząc na innych. Ta natura jest jakby instynktowna, gdyż zakłada szeroko rozumiane przetrwanie. Z drugiej strony człowiek jest istotą o wyjątkowym intelekcie, a ten umożliwia doświadczanie wyższych uczuć czy ideowości. Wpływ na ten drugi obszar ma tzw. kultura instytucjonalna. „Instytucją” dla autora badań jest zarówno dana organizacja, jak i osoba (przykładowo w kontekście rodziny „instytucją” jest matka, ojciec). Doświadczanie wychowania i socjalizacji przez rodzica czy opiekuna Drózdź uznaje za główne źródło deficytów i problemów, które w konsekwencji prowadzić mogą – przez różnego rodzaju zachowania destrukcyjne, w tym przestępcze – do wykluczenia. Brak chęci wzięcia odpowiedzialności i podjęcia wysiłku przez osobę pogłębiającą swoje problemy ukształtowane zostały przez „instytucje”. Zatem „instytucje” rodziny poprzez swoje oddziaływanie wychowawcze (postawy i style wychowania), ale również na skutek własnych problemów i braków, warunkują deficyty rozwojowe młodego człowieka. Nie może on rozwinąć się w pełni ani osobowościowo,

¹⁶ *Ibidem*.

ani społecznie. Nie dostrzega możliwości, ma trudności w zaspokajaniu swoich potrzeb i radzeniu sobie z wymogami niesionymi przez życie. Ponieważ „instytucje” matki i/lub ojca poprzez brak troskliwej opieki nie zbudowały w dziecku bezpiecznego przywiązania, nie ma ono przekonania co do przychylności innych ludzi, nie jest ciekawe świata, który traktuje jako nieprzewidywalny, co wyzwała lęk przed nim. Jeżeli dziecko doświadcza odrzucenia przez rodziców, wykształca w sobie przekonanie o braku pomocy od innych, dlatego o nią nawet nie prosi. Dziecko nienauczone umiejętności dzielenia się, nadmiernie sterowane – wykazuje deficyty w obszarze rozwoju odpowiedzialności, szacunku do innych ludzi, samodzielności. Przemoc wobec dziecka – gdy naruszone zostają jego cielesne i psychiczne granice – to dla niego kolejny sygnał o braku szacunku i przekonaniu o jego bezwartościowości ze strony rodziców. Jeżeli braki rozwojowe zostaną pogłębione przez kolejne „instytucje” (przedszkole, szkoły), problemy wynikające z nieumiejętności zgodnego z zasadami i normami życia w społeczeństwie nawarstwiają się, jak również dojdzie do dodatkowych zranień od innych. Zatem kryzysów życiowych przybędzie, a osoba oprócz braku kompetencji do ich rozwiązania, będzie miała też coraz mniej sił i motywacji. Stąd pochodną niemożności rozwiązania sytuacji może być ucieczka w używki i zachowania destrukcyjne. To z kolei zamiast przynieść wolność od ciężącej przeszłości, prowadzi do dezintegracji „ja” osoby, pogłębia beznadziejność i brak wiary w lepszą przyszłość, czego efektem jest wycofanie¹⁷.

Przejawem wykluczenia społecznego może być bezdomność – człowiek zostaje pozbawiony nie tylko miejsca zamieszkania, ale również bezpieczeństwa, bardzo często godności, możliwości zarobkowania, co pociąga za sobą brak zabezpieczenia oraz uczestnictwa w życiu wspólnoty. Podobnie jak tożsamość osoby doświadczającej wykluczenia budowana jest w procesie, tak też się dzieje z tożsamością osoby doświadczającej bezdomności. Początkowy stan pozbawienia miejsca do mieszkania wprowadza dezorganizację całego życia osoby i kolejne problemy, z którymi człowiek nie chce się skonfrontować i próbuje je wyprzeć lub zminimalizować. To prowadzi do coraz gorszej kondycji psychicznej osoby, która objawia się brakiem motywacji i siły do działania (coraz mniejszym poczuciem sprawstwa) oraz zrywaniem relacjami. Efektem może być kryzys tożsamości, który może skłonić osobę do zachowań destrukcyjnych, z uwagi na fakt, że w jej ocenie nie ma już nic do stracenia. Dodatkowo etykietowanie osoby w kryzysie bezdomności przez otoczenie jako nie-

¹⁷ K. Drózd, *Etykiety współczesnych ideologii. Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Poligraf, Brzeźnia Łąka 2016, s. 19–77.

udacznika, osobę gorszego gatunku, brudną, uzależnioną, leniwą nie pozwala jej na odnalezienie sensu i celu istnienia, a przyczynić się może do spełnienia wymogów przyklejonej etykiety. Niemożność pogodzenia się z konsekwencjami swoich wcześniejszych zachowań i decyzji sprawia, że osoby doświadczające bezdomności często szukają przyczyny swojej sytuacji na zewnątrz, co z jednej strony jest częściową prawdą, z drugiej jednak – pogłębia ich bezradność i bierność.

Z badań prowadzonych w latach 2013–2017 przez obecne Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej wynika, że około 30 tysięcy osób w Polsce to osoby w kryzysie bezdomności, z czego 80% grupy stanowią mężczyźni. Ponad 70% bezdomnych przebywa w różnego rodzaju placówkach instytucjonalnych (głównie schroniskach), pozostała część zamieszkuje pustostany, altany, domki letniskowe, wagony itp. Wybór takiego miejsca przebywania może mieć związek z problemami, z którymi zmagają się osoby doświadczające bezdomności, wśród których wskazuje się m.in. na: uzależnienia, konflikty z prawem, choroby psychiczne (wśród najczęstszych wymieniane są: schizofrenia, depresja). Jako główną przyczynę bezdomności ankietowani podawali: eksmisje, konflikty rodzinne i uzależnienia. Najwięcej osób doświadczających bezdomności mieści się w przedziale wiekowym 41–60 lat, a podawany przez nich najczęściej poziom przygotowania zawodowego obejmuje wykształcenie zawodowe lub podstawowe. Osoby te utrzymują się z zasiłków, zbieractwa, a ok. 17% ankietowanej grupy wskazywało na brak jakichkolwiek dochodów¹⁸. Na świecie tworzone są programy mające na celu pomoc osobom w wychodzeniu z bezdomności – obejmujące prewencję, interwencję i wsparcie finansowe. W Polsce realizowane programy koncentrują się głównie na pomocy doraźnej w postaci organizowania miejsc noclegowych. Teoretycznie istnieje możliwość skorzystania z terapii uzależnień, jednak jest to trudne z uwagi na brak zaspokojenia potrzeby bardziej podstawowej, jaką jest dach nad głową. Mnogość ofert pracy w zakresie wykształcenia posiadanego przez ankietowanych na rynku pracy jest znaczna, jednak należy pamiętać, że adresowane są one do osób zdrowych¹⁹.

¹⁸ *Mniej osób bezdomnych*, 9.03.2017, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <https://www.gov.pl/web/rodzina/mniej-osob-bezdomnych> [dostęp: 13.11.2018].

¹⁹ P. Olech, *Polityka społeczna w Polsce a perspektywa ustanowienia krajowej i zintegrowanej strategii wobec problemu bezdomności – analiza istniejących planów i programów*, [w:] *Problem bezdomności w Polsce. Wybrane aspekty. Diagnoza zespołu badawczego działającego w ramach projektu „Gminny Standard Wychodzenia z Bezdomności”*, red. M. Dębski, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011, s. 181–197.

Zachowania dewiacyjne osób znajdujących się w kryzysie bezdomności

Pojęcie dewiacji można rozważać w trzech ujęciach: 1) grupy określonej mianem dewiacyjnej, 2) jednostki dewiacyjnej, nazywanej potocznie dewiantem, 3) zachowania dewiacyjnego. I chociaż zachowanie dewiacyjne można potraktować jako punkt wyjściowy analizy zjawiska dewiacji, to nie jest możliwe rozpatrywanie jakiegokolwiek zachowania polegającego na odchyleniu od normy bez grupy odniesienia, która takie normy, wartości, wzory wyznacza. Dopiero na tej podstawie można przypisać pewne oceny lub wagi, które będą określały stopień anomalii. W opracowaniach socjologicznych można spotkać katalog takich aberracji (samobójstwa, prostytutcja, hazard, alkoholizm, przestępczość i inne zachowania patologiczne), wyznaczonych przez poglądy etyczne, moralne lub polityczne. Zatem znaczenie mają tu wzory zachowań przyjęte i akceptowane przez dane społeczeństwo²⁰. Znaczna część z tych ustanowień ma na celu ochronę zdrowia i życia ludzkiego, majątku osobistego itp. Osoby lub grupy zachowujące się w sposób niezgodny z wytyczonymi ustanowieniami w ocenie społeczeństwa szkodzą więc sobie i/lub innym, co może ich sprowadzić na drogę przestępczości. W takim przypadku dochodzi do zachowań, które nie tylko są nieakceptowane, ale także zabronione pod groźbą prawnie usankcjonowanej kary.

Istnieje szereg teorii kontroli dotyczących kształtowania się zachowań dewiacyjnych. Émile Durkheim uważał, że człowiek z natury kieruje się przyjemnością, co jest egoistyczne, chociaż niewątpliwie człowiek jest istotą społeczną. I to właśnie społeczeństwo stoi na straży tego, aby człowiek postępował zgodnie z jego regułami, czyli podejmował właściwe decyzje i przejawiał aprobowane zachowania. Zatem społeczeństwo niejako kontroluje działania jednostki, a gdy stoją one w opozycji do społeczeństwa, to jednostka zostaje ukarana. Robert K. Merton, rozwijając teorię Durkheima, stwierdził z kolei, że społeczeństwo wyznacza cenione w nim cele oraz środki, za pomocą których cele mogą zostać osiągnięte. W przypadku niemożności realizacji celów, osoba sięga po środki nielegalne, wchodząc tym samym na drogę przestępczości. Albert J. Reiss podaje dwa źródła kontroli zachowań niezgodnych z normami wytyczonymi przez społeczeństwo: wewnętrzne i zewnętrzne. Każde zachowanie osoby zależne jest od niej samej i tego, na ile identyfikuje się z panu-

²⁰ J. Macharski, T. Gizbert-Studnicki, *O pojęciu dewiacji w socjologii*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1975, R. 37, z. 4, s. 231–245, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/20476/1/015%20JACEK%20MACHARSKI_%20TOMASZ%20GIZBERT-STUDNICKI%20RPEiS%2037%284%29%2C%201975.pdf [dostęp: 21.08.2019].

jącymi zasadami. To od osoby zależy hamowanie popędów, emocji, impulsów. Prawidłowy obraz siebie, adekwatne poczucie sprawczości wyposażają w umiejętność przeciwdziałania zachowaniom niepożądanym. Drugie źródło umiejscowione jest na zewnątrz – poprzez kontrolę innych osoba nie będzie chciała lub mogła przejawiać zachowań sprzecznych z obowiązującymi normami. Rodzina pełni dwie powyższe funkcje kontrolne. Poprzez oddziaływania wychowawcze wpływa na internalizację wartości i zasad – lub ich brak. Może też stać się pierwszym ogniwem kontroli zewnętrznej, gdyż najszybciej jest w stanie dostrzec zachowania destruktcyjne. Niewątpliwie jednak poczucie własnej kontroli sprzyja lepszemu funkcjonowaniu, podnosi poczucie własnej sprawczości i przyczynia się do tego, że osoba jest odpowiedzialna za własne zachowanie. Teorię Reissa rozwinął Ivan F. Nye. Kontrolę wewnętrzną sprawuje wg niego sumienie, które ukształtowane jest poprzez internalizację norm. Jednak nie zawsze jest ono wystarczające do utrzymania zachowań konformistycznych. Jako dodatkowy element Nye wprowadza kontrolę pośrednią opartą na więzi uczuciowej z osobami szanującymi normy. Jeżeli takich więzi nie ma, funkcje kontroli pośredniej mają wypełniać sankcje (kary grzywny, więzienia, wykluczenie), które zostaną zastosowane w przypadku wystąpienia zachowań dewiacyjnych. Nye wymienia też element *quasi*-kontrolny: zaspokojenie potrzeb, po którym nie ma już konieczności stosowania kontroli. Ostatnią teorią kontroli w kształtowaniu się zachowań dewiacyjnych, jaka zostanie przedstawiona w artykule, jest teoria Trávisa Hirschiego, oparta na więziach jednostki ze społeczeństwem. Autor uważa, że gdy więzi te zostaną zerwane, jednostka jest w stanie dokonywać czynów przestępczych. W obszarze więzi Hirschi wymienia: przywiązanie – wyrażające emocjonalny stosunek do otoczenia, zaangażowanie – jako ekwiwalent zdrowego rozsądku, zaabsorbowanie – chroniące przed popełnianiem czynów niedozwolonych, i w końcu przekonanie, które warunkuje zachowania jednostki²¹. Powyższe teorie zwracają uwagę na kształtowanie się zachowań jednostki w zależności od poziomu kontroli. Jeżeli kontrola zanika na skutek zaniku więzi czy własnych przekonań jednostki odnośnie do niezasadności wytyczonych przez społeczeństwo norm, pojawiają się zachowania niepożądane.

W przypadku osób w kryzysie bezdomności więzi rodzinne często ulegają zerwaniu (dotyczyć to może zarówno domów rodzinnych, jak i własnych założonych rodzin). Dzieje się to na skutek decyzji osoby lub zdarzeń od niej niezależnych, takich jak np. śmierć członka rodziny. Brakuje więc elementu rodziny,

²¹ A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 203–234.

mogącego powstrzymać osoby w kryzysie przed pogłębianiem swojej złej sytuacji życiowej, popełnieniem czynów dewiacyjnych. Ponadto kontrola wewnętrzna, która ukształtowana została w procesie oddziaływań wychowawczych i socjalizacyjnych rodziny, też musiała nie zrealizować w pełni swojego zadania, bowiem osoby doświadczające bezdomności często przejawiają zachowania, które nie są społecznie akceptowane. Wówczas ich trudną sytuację pogłębia dodatkowo szeroko rozumiane społeczeństwo, spychając osoby w kryzysie poza granice swojego funkcjonowania.

Metodologia badań własnych

Celem badań było poznanie rodzinnych uwarunkowań zachowań dewiacyjnych (obejmujących m.in. alkoholizm, przestępczość) osób przebywających w ośrodku Dom Łazarza w Krakowie. Badania miały udzielić odpowiedzi na pytania o zakres oddziaływania rodziny, który przyczynia się do powstawania zachowań charakteryzujących się silnym odchyleniem od norm przyjętych w społeczeństwie, a kończących się uzależnieniami i problemami z prawem. Problemy szczegółowe poddane analizie przedstawiają się następująco:

- Jakie postawy rodzicielskie prezentowali rodzice ankietowanych i jaka istnieje współzależność między postawami rodziców a problemami ankietowanych?
- W jakim zakresie przekazywane były w rodzinach ankietowanych wzorce związane z uzależnieniem?
- Jaki był związek pomiędzy atmosferą rodziny a wiekiem inicjacji alkoholowej i uzależnieniem ankietowanego?
- Jaką zależność można zauważyć między problemami domu rodzinnego a problemami ankietowanych?

Badania przeprowadzone zostały w dniach 18 czerwca – 10 grudnia 2018 r. w Domu Łazarza przy ul. Nowogródzkiej 8, który jest ośrodkiem dla osób w kryzysie bezdomności. Jego główna działalność polega na zapewnianiu opieki osobom doświadczającym bezdomności, w tym wyżywienia i odzienia. Ponadto zakres aktywności ośrodka obejmuje poradnictwo, pomoc w rozwiązywaniu problemów i poszukiwaniu pracy oraz organizowanie pobytów w ośrodkach leczenia odwykowego. Mieszkańcy zobligowani są do uczestnictwa w zajęciach ośrodka oraz pracach związanych z jego funkcjonowaniem. Współodpowiedzialność i współdziałanie dają im możliwość odbudowy poczucia sprawstwa oraz motywację do zmiany i powrotu do społeczeństwa. Dom Łazarza dysponuje 35 miejscami pobytu stałego, jednak długość okresu

przebywania osoby zależna jest od jej decyzji i przestrzegania zasad panujących w ośrodku.

Czynnikami mogącymi warunkować zachowania dewiacyjne mogą być: postawy rodzicielskie, alkoholizm rodziców, problemy ankiowanego. Te ostatnie również mogą być uwarunkowane postawami rodzicielskimi, ale i problemami występującymi w domu rodzinnym, które stanowią będą prototyp problemów ankiowanych. Alkoholizm zależny może być nie tylko od stylów wychowania i problemów domu rodzinnego, ale również od wieku inicjacji alkoholowej (wczesne sięganie po środek psychoaktywny może zwiększyć prawdopodobieństwo uzależnienia się, z szeregiem konsekwencji wynikających z tej choroby). Te wszystkie zmienne zależne i niezależne zostaną przeanalizowane na podstawie całościowej strategii ilościowo-jakościowej procesu badawczego, która obejmuje:

- sondaż diagnostyczny oparty na kwestionariuszu ankiety zawierającej metryczkę oraz Kwestionariuszu Stosunków między Rodzicami a Dziećmi A. Roe i M. Siegelmana (skategoryzowane narzędzie zawierające po 50 pytań dotyczących postaw matki i ojca w pięciu kategoriach postaw: kochającej, odrzucającej, wymagającej, liberalnej i ochraniającej – według percepcji dziecka)²²,
- studium indywidualnych przypadków oparte na wywiadach przeprowadzonych na podstawie kwestionariusza pytań (dotyczących bieżącej sytuacji ankiowanego, zmian podczas pobytu w ośrodku, cenionych wartości oraz obecnych relacji rodzinnych) oraz obserwacji prowadzonych zgodnie z arkuszem obserwacji (zawierającym kryteria: stosunek ankiowanego do innych osób, w tym mieszkańców; zachowania wskazujące na samoocenę, sprawczość; właściwości charakteru ankiowanego; jego potencjał umysłowy; stosunek do zasad i obowiązków).

Przedstawione badanie stanowi część szerszego projektu badawczego dotyczącego rodzinnych uwarunkowań bezdomności.

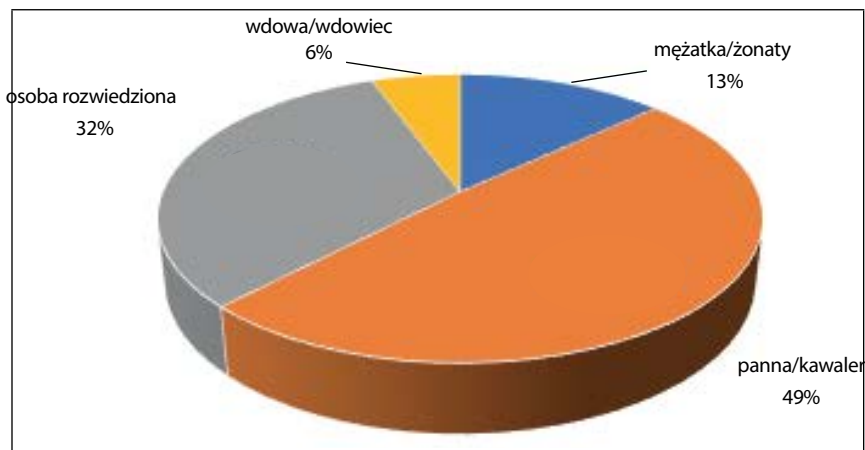
Analiza wyników badań własnych

Badaniu poddane zostały osoby uczestniczące w poniedziałkowych zajęciach grupowych. Rozdano łącznie 55 kwestionariuszy ankiety. Jeden z mieszkańców nie oddał swojego kwestionariusza przed opuszczeniem ośrodka, dwie ankiety zawierały znaczne braki w odpowiedziach dotyczących postaw

²² W.S. Kowalski, *op. cit.*, s. 9–33.

rodzicielskich, zatem wyłączono je z analizy postaw rodzicielskich, jednak pozostałe informacje z metryczki włączone zostały do badania ze względu na wartościowe informacje dotyczące rodzinnych uwarunkowań zachowań dewiacyjnych. Ponadto trzy ankiety nie zostały wypełnione w części dotyczącej postaw rodzicielskich prezentowanych przez ojca, jednak uwzględniono je w analizie, gdyż informacja o braku rodzica również jest istotnym elementem wskazującym na funkcjonowanie rodziny. Podobnie w analizie uwzględniono przypadek osoby, która została porzucona przez rodziców – taka postawa rodziców niewątpliwie mogła stanowić punkt wyjścia dla obecnego funkcjonowania osoby i problemów, z jakimi się zmagają. W analizie grupy uwzględniono zatem 54 osoby, w tym cztery kobiety i 50 mężczyzn, w przedziale wiekowym od 26 do 72 lat (50% ankietowanych miało między 31 a 50 lat). Większość respondentów posiada niskie kwalifikacje: 43% grupy ma wykształcenie zawodowe, 24% – podstawowe. Z uzyskanych w badaniu informacji wynika, że 87% ankietowanych to osoby samotne (stanu wolnego lub po rozwodach), a 6% stanowią wdowcy. Szczegółową charakterystykę badanych przedstawia wykres 1.

Wykres 1. Status rodzinny ankietowanych



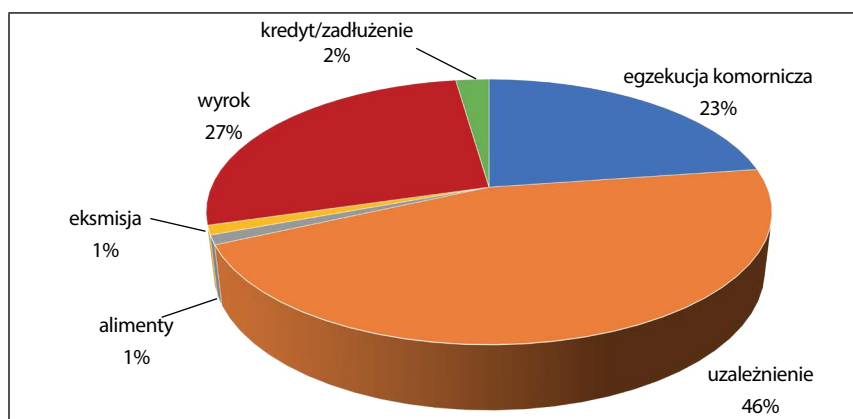
Źródło: opracowanie własne.

Z danych wynika, że ankietowani nie mają w momencie pobytu w ośrodku wsparcia w swojej rodzinie, której albo nie założyli, albo nie byli w stanie jej utrzymać, lub też stracili bliskie osoby na skutek ich śmierci. Warunkować to może brak motywacji do działania (nie ma o kogo dbać, troszczyć się) i brak

ochrony przed popadaniem w kłopoty (skoro osoba nie ma nic do stracenia, może przekraczać granice, ponadto nikt z najbliższych nie będzie hamował jej zachowań destrukcyjnych ani w sposób bezpośredni przez interwencję, ani poprzez wyznawane normy i wartości).

Ankietowani poproszeni zostali o podanie problemów, z którymi muszą się zmagać, co przedstawione zostało na wykresie 2.

Wykres 2. Problemy ankietowanych



Źródło: opracowanie własne.

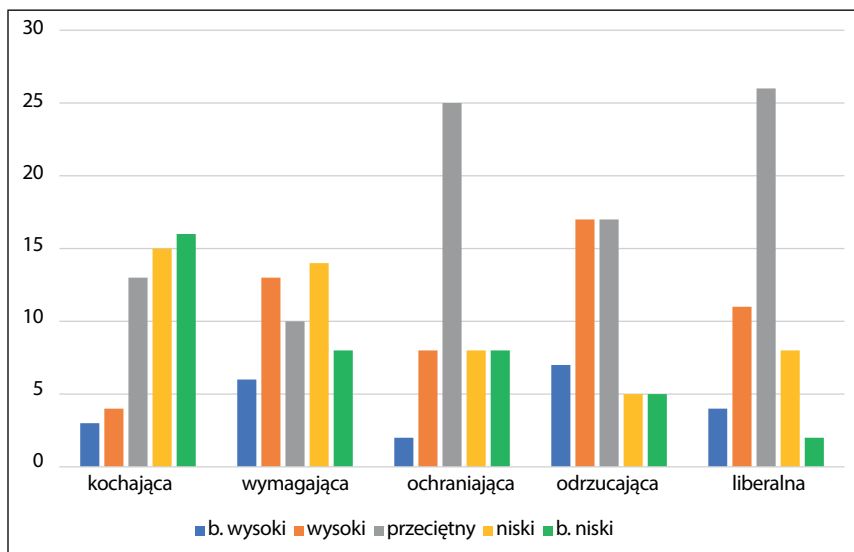
Jak wynika z powyższego wykresu, 46% badanej grupy zmagają się z uzależnieniem od alkoholu, 27% ma na swoim koncie wyrok sądowy, z kolei 23% posiada zadłużenie, które w chwili obecnej egzekwuje komornik. Wszystkie te problemy ilustrują brak umiejętności radzenia sobie w sposób konstruktywny z wymogami życia, co spowodowane może być deficytami rozwojowymi ankietowanych (zgodnie z teorią rozwoju psychospołecznego Eriksona na skutek braku pozytywnego rozwiązania konfliktów poszczególnych faz rozwoju, mogła nie ukształtować się dojrzała tożsamość osoby), a także wzorcami domu rodzinnego. Dlatego w pierwszej kolejności zbadane zostały postawy rodzicielskie, jakie ankietowani postrzegali u swoich matek (51 respondentów) i ojców (48 respondentów). Wyniki przedstawiono w tabelach 1 i 2 oraz na wykresach 3 i 4.

Tabela 1. Postawy rodzicielskie matek

Wynik	Postawa				
	kochająca	wymagająca	ochraniająca	odrzucająca	liberalna
b. wysoki	3	6	2	7	4
wysoki	4	13	8	17	11
przeciętny	13	10	25	17	26
niski	15	14	8	5	8
b. niski	16	8	8	5	2
Suma	51	51	51	51	51

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 3. Charakterystyka postaw rodzicielskich matek



Źródło: opracowanie własne.

Postawę kochającą matek charakteryzował raczej wynik niski i bardzo niski, co potwierdziło 31 ankietowanych (61% badanej grupy). Tylko 3 osoby wskazały wynik bardzo wysoki, a 4 – wysoki w zakresie tej postawy, co stanowi 14% grupy. Postawa wymagająca dla matki osiągnęła najwyższą wartość dla poziomu wysokiego (13 ankietowanych) i niskiego (14 ankietowanych). Najwięcej ankietowanych (25 osób) wskazało na przeciętny poziom postawy ochraniającej u matek. W obszarze postawy odrzucającej u matek największą liczbę odpowiedzi zaznaczono w odniesieniu do poziomu przeciętnego i wysokiego (po 17 ankietowanych), poziom bardzo wysoki wskazało 7 osób. W odniesie-

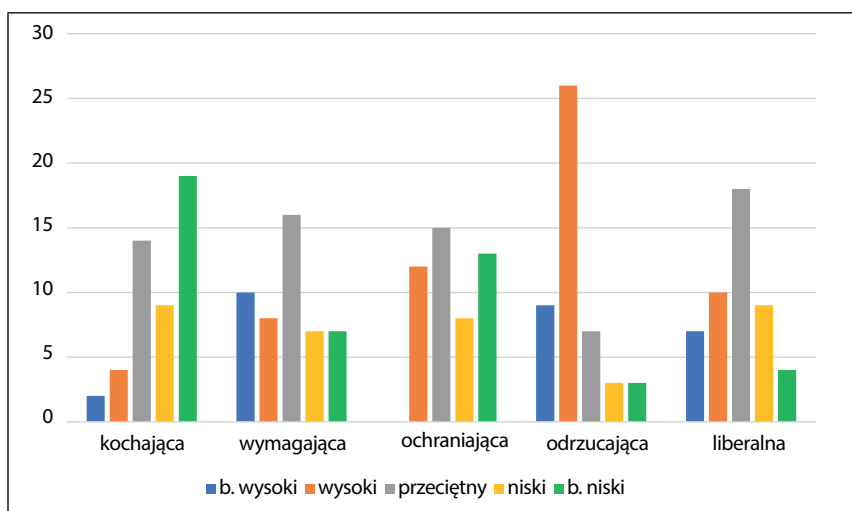
niu do postawy liberalnej u matek najwięcej respondentów (26 osób) wskazało na jej poziom przeciętny. Reasumując: biorąc pod uwagę rolę matki w życiu dziecka, zaskakująco mała liczba osób wskazała na wysoki i bardzo wysoki poziom postawy kochającej. Ponadto podział wyników w postawie wymagającej na wysoki i niski (taka sama liczba respondentów) sugerować może, że albo matki nie interesowały się rozwojem dziecka, przyzwalając, aby robiło, co zechce, albo zawieszały mu poprzeczkę wysoko. W przypadku postawy odrzucającej – jej wysoki i bardzo wysoki poziom w odniesieniu do matki wskazało 47% badanej grupy.

Tabela 2. Postawy rodzicielskie ojców

Wynik	Postawa				
	kochająca	wymagająca	ochraniająca	odrzucająca	liberalna
b. wysoki	2	10	0	9	7
wysoki	4	8	12	26	10
przeciętny	14	16	15	7	18
niski	9	7	8	3	9
b. niski	19	7	13	3	4
Suma	48	48	48	48	48

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 4. Charakterystyka postaw rodzicielskich ojców



Źródło: opracowanie własne.

Z powodu braku ojca u trzech ankietowanych, grupa badawcza dla postaw rodzicielskich ojca liczyła 48 przypadków. Ponad połowa ankietowanych (58%) wskazała bardzo niski i niski poziom postawy kochającej. Dla postawy wymagającej największa liczba ankietowanych wskazała poziom przeciętny (16 osób); poziom bardzo wysoki i wysoki wskazało łącznie 18 osób. W postawie ochraniającej najwyższe wyniki osiągnął łącznie poziom niski i bardzo niski (21 przypadków). Przy postawie odrzucającej charakterystyka była odwrotna, poziom wysoki wskazało 26 osób, bardzo wysoki – 9, co daje łącznie 73% grupy. Postawa liberalna w przypadku ojca przewyższała w badanej grupie nad postawą wymagającą. Ogólna charakterystyka mogłaby wyglądać następująco: niski poziom nasilenia postawy kochającej, wysokie wymagania, niski poziom postawy ochraniającej, wysoki poziom odrzucającej i dość wysoki liberalnej, co przekłada się u dziecka na: brak poczucia bycia kochanym, brak odczucia zainteresowania dzieckiem, z silnym poczuciem odrzucenia i wysokimi wymaganiami ze strony ojca, co może ukształtować w dziecku przekonanie o byciu kimś co najmniej zbędnym.

Reasumując: analiza postaw rodzicielskich matek i ojców w badanej grupie wskazuje na: niski poziom postawy kochającej, wysoki poziom postaw: odrzucającej i liberalnej. Taki rozkład postaw nie zapewnia zaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka, którymi są potrzeba miłości, bezpieczeństwa i szacunku, na co wskazuje Streit²³.

Dom rodzinny jest również miejscem kształtowania wartości, postaw i zachowań. Jeżeli gromadzą się nim różne problemy, przestaje funkcjonować efektywnie. Szczególnie istotną rolę odgrywa tu problem uzależnienia od alkoholu. W takim przypadku koncentracja na uzależnieniu nie dotyczy tylko osoby chorej, ale przebudowana zostaje organizacja całej rodziny i następuje jej destabilizacja. Dlatego ankietowane osoby poproszone zostały o wskazanie problemu uzależnienia w domu rodzinnym. Wyniki przedstawiono na wykresie 5.

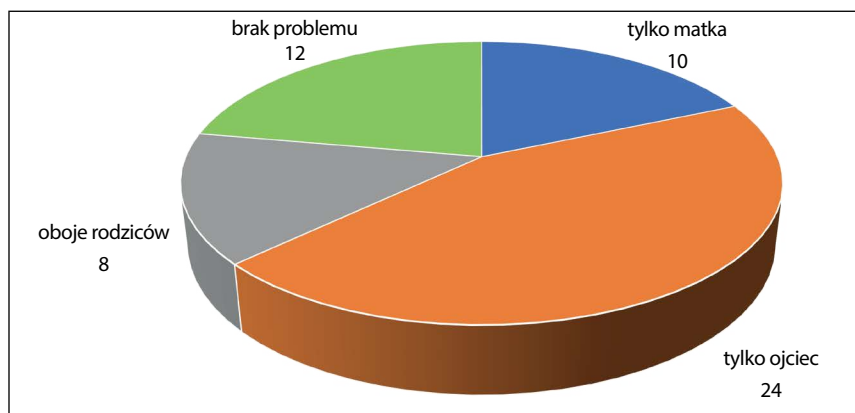
Na wystąpienie problemu alkoholowego w domu rodzinnym wskazały 42 osoby, co stanowi ok. 80% grupy. 32 osoby wskazały na uzależnienie ojca, 10 – matki, a w 8 przypadkach uzależnieni byli obydwój rodzice. Skala występowania zjawiska uzależnienia w domach rodzinnych jest w badanej grupie duża i wskazuje na ich dysfunkcyjność.

Zaburzenia w funkcjonowaniu domów rodzinnych warunkują powstanie dysfunkcyjnych mechanizmów przystosowawczych u dzieci na skutek ada-

²³ K. Śmigacz-Skawicka, *Rodzinne uwarunkowania bezdomności na przykładzie badań w Domu Łazarza przy ul. Nowogródzkiej 8 w Krakowie*, niepublikowana praca magisterska, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2019, s. 41–42.

ptacji do trudnej rzeczywistości. W domach alkoholowych dzieci nie potrafią poradzić sobie z emocjami, których doświadczają na skutek zachowań związanych z piciem rodzica. Często ten brak umiejętności radzenia sobie z emocjami przekłada się na sięganie po środki psychoaktywne (w tym alkohol), które mają na celu złagodzenie doświadczania cierpienia. Dlatego zbadane zostały również zależności uzależnienia od alkoholu ankietowanych od uzależnienia ich rodziców.

Wykres 5. Problem alkoholowy w domu rodzinnym ankietowanych



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Zależność problemu alkoholowego ankietowanych od uzależnienia od alkoholu ich rodziców

Problemy ankietowanych	Problem alkoholowy	
	ojca	matki
Egzekucja komornicza	1	0
Uzależnienie	9	2
Uzależnienie i alimenty	1	0
Uzależnienie i eksmisja	1	0
Uzależnienie i komornik	3	1
Uzależnienie i wyrok	6	2
Uzależnienie, wyrok i komornik	5	3
Wyrok	2	0
Wyrok i kredyt	1	0
Wyrok i komornik	0	0
Zadłużenie	1	1

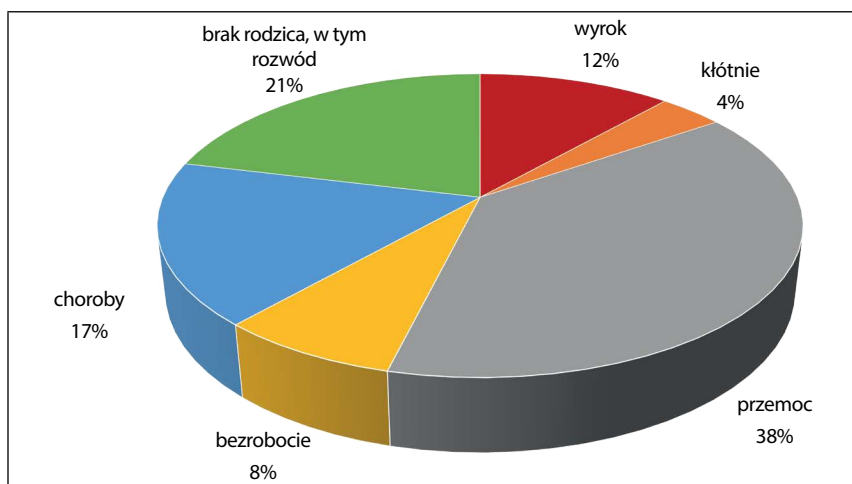
Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli 3 wynika, że problem uzależnienia u ankietowanego i u jego ojca pojawił się w 25 przypadkach, natomiast uzależnienie u ankietowanego i jego matki potwierdzone zostało w 8 przypadkach. Świadczy to, że w badanej grupie istnieje ok. 50% prawdopodobieństwo powstania uzależnienia od alkoholu u osoby, która pochodzi z domu, w którym uzależnienie takie występowało. Zatem sposób radzenia sobie z rzeczywistością rodziców – poprzez sięganie po alkohol – był prototypem zachowań dla uzależnionych ankietowanych.

Ponadto dla rozwoju uzależnienia znaczenie ma wiek inicjacji alkoholowej. Na podstawie informacji uzyskanych od 27 ankietowanych, którzy podali wiek pierwszego kontaktu z alkoholem, można stwierdzić, że w przypadku 81% ankietowanych zmagających się z uzależnieniem, wydarzenie to miało miejsce przed 21. rokiem życia, co stanowi wyraźny czynnik ryzyka w badanej grupie. Tak wczesne sięganie do zachowania destrukcyjnego w postaci spożywania alkoholu mogło być formą ucieczki od rzeczywistości rodzinnej.

Również inne warunki występujące w rodzinie mogą przyczynić się do powstawania u dzieci deficytów rozwojowych, zachowań destrukcyjnych i dewiacyjnych, które przynoszą szkody w przyszłości. Ankietowani zostali więc poproszeni o wskazanie innych problemów domu rodzinnego. Wyniki przedstawiono na wykresie 6.

Wykres 6. Problemy występujące w domu rodzinnym ankietowanych



Źródło: opracowanie własne.

Problem przemocy wskazało 38% ankietowanych, kolejne 21% – brak rodzica, w tym rozwody, następnie 17% występujące w domu choroby, a 12% (6 ankietowanych) – wyroki sądowe. Ostatnia grupa nie jest na tyle liczna, aby móc wskazywać na istnienie znaczącej zależności lub też występującej tendencji. Jednak spośród tych 6 ankietowanych 5 zostało ukaranych wyrokiem za popełnione przestępstwo, co stanowi wysoki wynik. Niewątpliwie w przypadku ankietowanej grupy dom rodzinny był miejscem zmagania się z różnego rodzaju kryzysami, gdzie dziecko mogło doświadczać braku poczucia bezpieczeństwa i niepokoju, co wpływa hamująco na jego rozwój emocjonalny i psychospołeczny. Ponadto badanie wykazało istnienie korelacji uzależnienia rodzica i stosowanej przemocy, co przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Zestawienie problemu uzależnienia rodziców z innymi problemami występującymi w domu ankietowanych

Problemy domu rodzinnego	Problem uzależnienia od alkoholu	
	matki	ojca
Bezrobocie	1	2
Brak rodzica	0	0
Choroby	1	2
Kłótnie	0	1
Przemoc	2	10
Przemoc i bezrobocie	0	1
Przemoc, bezrobocie i brak rodzica	1	0
Przemoc i choroby	1	2
Przemoc i rozwód	1	1
Przemoc, rozwód i wyrok	1	1
Przemoc, rozwód, wyrok i choroba	0	1
Przemoc, wyrok	1	2
Rozwód	1	3
Śmierć ojca	0	0
Wyrok	0	2
Nie wskazano na żaden problem	0	4

Źródło: opracowanie własne.

Nieprawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne i obecne w nim problemy stanowiły podłoże dla nieefektywnego rozwoju osoby i pojawienia się wynikających z tego problemów wtórnych. Ponadto należy pamiętać o tym, że dzieci uczą się zachowań na skutek obserwacji zachowań innych osób. Rodzice jako pierwsi pokazują dziecku sposoby komunikacji z otoczeniem, budowania relacji czy też radzenia sobie z problemami, które niesie życie. Zatem

przy braku rozwinięcia własnych kompetencji konstruktywnych zachowań i destrukcyjnych wzorcach zachowań wyniesionych z domu rodzinnego, złe schematy mogą być utrwalane przez dziecko. Dlatego analizie poddana została zależność wystąpienia problemów u ankietowanych od problemów domu rodzinnego.

Tabela 5. Zależność wystąpienia problemów ankietowanych od problemów domu rodzinnego

Problemy domu rodzinnego	Liczba osób ankietowanych borykających się z własnymi problemami
Bezrobocie	1
Brak rodzica	1
Choroby	5
Kłótnie	2
Przemoc	11
Przemoc, bezrobocie	1
Przemoc, bezrobocie i brak rodzica	1
Przemoc, choroby	2
Przemoc, rozwód	1
Przemoc, rozwód i wyrok	1
Przemoc, rozwód, wyrok i choroba	1
Przemoc, wyrok	1
Rozwód	5
Śmierć ojca	1
Wyrok	2
Brak problemów	13
Suma	49

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zbadanej zależności dostrzec można, że z 49 osób borykających się z przedstawionymi w tabeli problemami, 35 wskazało na problemy w swoim domu rodzinnym. Osoby doświadczające przemocy od swoich rodziców (35% ankietowanych) mają problemy finansowe i komornika, a także weszły w konflikt z prawem i zmagają się z uzależnieniem. 13 ankietowanych nie podaje żadnego problemu, choć w okresie badania doświadczyły przecież bezdomności i korzystały z pomocy ośrodka. Możliwe wydaje się w tych przypadkach wystąpienie mechanizmów obronnych w postaci zaprzeczania, które nie pozwalają na skonfrontowanie się z trudną rzeczywistością. Taką hipotezę może potwierdzać obserwacja zachowań osób zmagających się m.in. z uzależnieniem od alkoholu, które wprost zaprzeczają temu faktowi.

Ostatnią korelacją, która podlegała badaniu, była zależność problemów ankietowanych od postaw prezentowanych przez rodziców. Analiza wykazała, że 76% ankietowanych, którzy nie doświadczyli ze strony swoich matek miłości w stopniu wysokim lub bardzo wysokim, boryka się w życiu dorosłym z problemami, przy czym najczęściej wskazywany był problem uzależnienia od alkoholu (71% osób wskazujących na problemy). Ponadto ok. 60% osób borykających się z problemami, wskazujących na bardzo niski, niski i przeciętny poziom postawy kochającej u matki, ma więcej niż jeden problem. Na uwagę zasługuje również fakt, że 71% ankietowanych mających problemy doświadczyło ze strony matki postawy odrzucającej na poziomie przeciętnym, wysokim i bardzo wysokim. Identycznie jest w przypadku osób, które wskazały konflikt z prawem zakończony wyrokiem sądowym. Zatem problemy ankietowanych korelują dodatnio z bardzo niską, niską i przeciętną postawą kochającą oraz przeciętną, wysoką i bardzo wysoką postawą odrzucającą matki. Brak pozytywnego oddziaływania „instytucji” matki przyczynił się do powstania deficytów rozwojowych i funkcjonalnych, uniemożliwiających zgodne z normami, zasadami i wartościami działanie w społeczeństwie, co skłoniło ankietowane osoby do zachowań dewiacyjnych. Analiza postaw ojca wykazała, że 78% zmagających się obecnie z problemami doświadczyło jego postawy kochającej na poziomie bardzo niskim, niskim i przeciętnym. Najczęściej (podobnie jak w analizie postaw matek) występował problem uzależnienia jako pochodna braku odczuwania miłości. Analogicznie jak w przypadku matek, ankietowani doświadczały postawy odrzucającej od ojców na poziomie przeciętnym, wysokim i bardzo wysokim. Dodatkowo dostrzeżony został związek problemów ankietowanego z postawą wymagającą na poziomie przeciętnym, wysokim i bardzo wysokim. Analogiczne postawy dotyczyły problemów z uzależnieniem i konfliktów z prawem. Przy czym znaczną liczbę wyroków sądowych odnotowano w przypadku postawy ochraniającej ojca na bardzo niskim, niskim i przeciętnym poziomie. Może to świadczyć o braku zapewnienia dzieciom poczucia bezpieczeństwa przez ojca, który z racji pełnienia funkcji „głowy domu” i jako mężczyzna powinien być gwarantem tego bezpieczeństwa. Być może na skutek takiej postawy wykształciły się w dziecku przekonania: 1) „muszę sam zadbać o siebie w jakikolwiek sposób, aby czuć się bezpiecznie, nawet jeśli jest to niezgodne z prawem”, 2) „skoro ojciec nie chronił mnie, nie spełnił swojej roli, to nie ma konieczności przestrzegania zasad i ról panujących w społeczeństwie”. Na podstawie powyższego można stwierdzić, że ankietowani postrzegali swoich ojców jako osoby wymagające, od których doświadczyli odrzucenia zamiast miłości. Dlatego nie tylko nie roz-

winęli swoich potencjałów chroniących ich przed problemami, ale sięgnęli po zachowania destrukcyjne, w tym uzależnienia i konflikty z prawem.

W badanym okresie przeprowadzona została ponadto analiza indywidualnych przypadków w oparciu o kwestionariusz wywiadu dla 6 respondentów oraz arkusz obserwacji dla 7 przypadków, jak również indywidualnej analizie podlegały odpowiedzi w Kwestionariuszu Stosunków między Rodzicami a Dziećmi A. Roe i M. Siegelmana. Analiza indywidualnych przypadków potwierdza badanie grupowe w zakresie postaw rodzicielskich ankietowanych, co oznacza, że postawę kochającą charakteryzował poziom bardzo niski, niski i przeciętny u obojga rodziców, w przeciwieństwie do postawy odrzucającej na poziomie bardzo wysokim, wysokim i przeciętnym. Część ankietowanych zaznaczyła wysoki poziom postawy wymagającej, jednak w połączeniu z silnym odrzuceniem może skutkować ona poczuciem braku akceptacji ze strony rodzica, co wywoływać może u ankietowanego złość przejawiającą się w zachowaniach destruktywnych: spożywaniu alkoholu, stosowaniu przemocy czy wandalizmie, które mogą prowadzić na drogę przestępczości. Na podstawie analizy indywidualnych przypadków opartych na obserwacji wnioskować można, że część ankietowanych ma znaczne braki poznawcze (m.in. nie rozumieją postawionych im pytań, nie potrafią uzupełnić formularzy zgodnie z instrukcją i wykonać poleceń, nie mają wiedzy na temat skutków zachowań destrukcyjnych itd.). Widoczne jest to w niskim poziomie wykształcenia, ale także w nieumiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, w tym towarzyszącymi im emocjami, co skutkuje destrukcyjnymi formami ich rozładowania, zarówno w stosunku do siebie, jak i innych. Postawy rodziców przyczyniły się u ankietowanych do poczucia niższości, wstydu. Chłodne postawy rodzicielskie ponadto nie pozwoliły na ukształtowanie się więzi rodzinnych, a ich brak determinował z jednej strony nieumiejętność budowania relacji, a z drugiej – warunkował zachowania ryzykowne. Wrogi dom ukształtował w ankietowanych obraz wrogiego społeczeństwa, w stosunku do którego ankietowani przyjęli postawę negacji. Sześciu z siedmiu respondentów wywiadu popadło w uzależnienie od alkoholu, a trzy osoby mają na swoim koncie wyrok sądowy.

Podsumowanie

Celem rozdziału była analiza rodzinnych uwarunkowań zachowań dewiantycznych osób w kryzysie bezdomności na podstawie informacji udzielonych przez osoby przebywające w trakcie badań w Domu Łazarza przy ul. Nowogrodzkiej 8 w Krakowie. Opinie na temat postaw prezentowanych przez matki

i ojców oraz problemów w funkcjonowaniu domów rodzinnych pozyskane zostały na podstawie kwestionariusza ankiety, wywiadu oraz arkusza obserwacji uczestników badania.

Postawy kochające rodziców charakteryzował w badanej grupie w większości poziom bardzo niski i niski (ok. 60% ankietowanych wyrażało taką opinię). Postawy odrzucające na poziomie wysokim i bardzo wysokim wskazało 47% respondentów w przypadku matki i 73% respondentów w przypadku ojca. Prawie 30% ankietowanych doświadczyło w swojej opinii ze strony matki swobody dyscypliny, być może braku zainteresowania, lekceważenia. Na podstawie kwestionariusza postawa liberalna (przywalająca) przeważała nad postawą wymagającą u ojców, co świadczyć może o braku zainteresowania dzieckiem z ich strony. To mogło doprowadzić do niedojrzałości społecznej dzieci i braku wykształcenia w nich kontroli, co z kolei znajduje wyraz w zachowaniach impulsywnych, destrukcyjnych. W świetle teorii Streita brak poczucia miłości i odczucie odrzucenia, przy źle pojmowanej wolności, prowadzi do zachowań ryzykownych w postaci sięgania po środki psychoaktywne w celu poradzenia sobie z nagromadzonymi negatywnymi emocjami.

Ponadto wzorce związane z uzależnieniem w domu rodzinnym miały swój udział w rozwoju uzależnienia u dzieci wychowywanych w takim środowisku. 80% ankietowanych wskazało na problem alkoholowy u rodziców, z czego 50% badanych boryka się z uzależnieniem w swoim życiu. Należy przy tym zauważyć, że osoby, które są dziś uzależnione od alkoholu i które podały w ankiecie wiek inicjacji alkoholowej, w 81% nie ukończyły w momencie pierwszego kontaktu z alkoholem 21. roku życia. Duże znaczenie dla rozwoju destrukcyjnych zachowań u dzieci mogło mieć ponadto doświadczenie przemocy, które u 46% ankietowanych łączyło się z uzależnieniem rodziców. Obok uzależnienia rodziców od alkoholu ankietowani wskazali na inne problemy domu rodzinnego, takie jak: choroby, rozpad rodziny, wyrok sądowy. 91% badanych pochodzących z dysfunkcyjnych domów wskazuje, że obecnie sami mają problemy, wśród których wymieniają: uzależnienie od alkoholu (74% grupy), wyrok sądowy (44% grupy) oraz egzekucję komorniczą (37% grupy). „[...] rodzinny klimat wyznaczany przez małżeński konflikt i rodzicielskie postępowanie, które cechuje brak racjonalnego nadzoru, wrogość, odrzucenie lub stosowanie przymusu – sprzyja powstawaniu zaburzeń rozwojowych u dzieci, takich jak: agresywność, przestępczość, zaburzenia psychiczne, [...], nadużywanie środków odurzających”²⁴.

²⁴ M. Płopa, *op. cit.*, s. 243.

Reasumując, można powiedzieć, że osoby w kryzysie bezdomności przejawiające dewiacyjne zachowania nie doświadczyły w domach rodzinnych miłości, szacunku i akceptacji. Często w ich miejsce pojawiały się odrzucenie, przemoc, uzależnienia i inne problemy rodziców. To wszystko nie pozwoliło na stworzenie warunków do prawidłowego rozwoju dzieci w każdym obszarze życia. Brak prawidłowego oddziaływania „instytucji” (matki, ojca, rodziny) przyczynił się do powstania deficytów rozwojowych, które uniemożliwiły dzieciom konstruktywne rozwiązywanie własnych problemów, nawiązywanie zdrowych relacji i zgodne z normami i wartościami funkcjonowanie w społeczeństwie. Stąd też na skutek niemożności realizacji celów poprzez legalne i akceptowalne społecznie środki, badani skorzystali z rozwiązań destrukcyjnych (łamanie prawa, sięganie po środki psychoaktywne), co tylko pogłębiło problemy pierwotne, które stały się przyczyną problemów wtórnych (wyroki, uzależnienia) – na wzór rosnącej kuli śnieżnej. Dom rodzinny nie spełnił zatem swojej funkcji wychowawczej i kontrolnej, stanowił natomiast w badanej grupie osób w kryzysie bezdomności uwarunkowanie ich późniejszych zachowań dewiacyjnych.

Ewa Czerwińska-Jakimiuk

dr, Instytut Filozofii i Socjologii

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0003-2367-7965

Poczucie napięcia a agresja i kontrola społeczna u uczniów szkoły ponadgimnazjalnej¹

Streszczenie

Głównym celem opracowania jest poznanie związku między poczuciem napięcia a agresją i kontrolą społeczną w grupie młodzieży. Dodatkowo analizowano zależność pomiędzy kontrolą społeczną a agresją. Wykorzystano tutaj ogólną teorię napięcia (GST) Roberta Agnew. Materiał empiryczny obejmuje 85 uczniów zasadniczej szkoły zawodowej. Postawiono następujące hipotezy badawcze: 1) Istnieje zależność między poczuciem napięcia a agresją badanych; 2) Istnieje zależność między zaburzoną kontrolą społeczną a poczuciem napięcia badanych; 3) Istnieje zależność między zaburzoną kontrolą społeczną a agresją badanych. W celu testowania hipotez badawczych zastosowano współczynnik korelacji Pearsona. Hipotezy uzyskały potwierdzenie w większości analizowanych obszarów.

Słowa kluczowe: poczucie napięcia, stres, agresja, kontrola społeczna, uczniowie

The relation between sense of strain and aggression and social control in the group of upper-secondary school students

Abstract

The main purpose of the study is to understand the relationship between the sense of strain and aggression and social control in the youth group. Additionally, the relationship between social control and aggression was analyzed. The general strain theory (GST) by Robert Agnew was used. The empirical material includes 85 pupils from a basic vocational school. The following research hypotheses were made: 1) There is a relationship between the sense of strain and the aggression in the group of respondents; 2) There is a relationship between the disturbed social control and the sense of strain in the group of respondents; 3) There is a relationship between the disturbed social control and the aggression in the group of respondents. Pearson's correlation coefficient was used to test research hypotheses. The hypotheses were confirmed in most of the analyzed areas.

Key words: sense of strain, stress, aggression, social control, pupils

¹ Badania prezentowane w artykule zostały przeprowadzone przed reformą systemu oświaty z 2017 r., która wprowadziła zmiany w strukturze szkolnictwa, między innymi likwidując gimnazja, a szkoły zawodowe zamieniając na branżowe. Dlatego Autorka posługuje się w tekście nazwami szkół obowiązującymi przed reformą.

Wstęp

Problematyka opracowania koncentruje się na przedstawieniu związku między poczuciem napięcia a agresją i kontrolą społeczną oraz kontrolą społeczną a agresją w grupie adolescentów. Posłużono się ogólną teorią napięcia (*general strain theory*) Roberta Agnew². Teoria ta ma zastosowanie w wyjaśnieniu etiologii zachowań agresywnych młodzieży, w tym przestępczości agresywnej. Posługuje się ona pojęciem afektów, w szczególności gniewu, oraz kategorią frustracji i relatywnej deprywacji jako czynnikami sprzyjającymi zachowaniom agresywnym³.

Podkreślić należy, iż w okresie adolescencji – w tym okresie wczesnej dorosłości (wg klasyfikacji Erika Eriksona i Daniela Levinsona) – mamy do czynienia z kryzysem tożsamości⁴ oraz zjawiskiem buntu młodzieńczego, tzw. okres burzy i naporu (wg G. Stanleya Halla). Okres ten z uwagi na specyficzny, rozwojowy charakter, sprzyja wysokiemu poziomowi napięcia emocjonalnego, który na zewnątrz może przejawiać się poprzez reakcje destruktywne i autodestruktywne jawne (zachowania agresywne, przestępczość, nadużywanie środków psychoaktywnych, próby samobójcze, samouszkodzenia ciała) oraz ukryte (pogorszenie stanu zdrowia, obniżanie jakości życia, zahamowanie potencjalnych możliwości rozwojowych)⁵.

² R. Agnew, *Foundation for a general strain theory of crime and delinquency*, „Criminology” 1992, Vol. 30, No 1, s. 47–88; idem, *Pressured Into Crime: An Overview of General Strain Theory*, Roxbury Publishing Company, Los Angeles, CA 2006. Szerzej na temat ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew zob. E. Czerwińska-Jakimiuk, *Przestępczość młodocianych. Interpretacja zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.

³ W Polsce do ogólnej teorii napięcia w kontekście badań empirycznych na temat agresji/agresywności, nieprzystosowania i przestępczości odwoływali się: J. Groth (*Rozwój moralny a radzenie sobie ze stresem u nieletnich przestępców*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2003), E. Czerwińska-Jakimiuk, (op. cit.), M. Kowalczyk-Jamnicka (*Przestępcza adaptacja młodocianych sprawców przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006), A. Urbanek (*Doświadczenie napięć w relacji z ofiarą na podstawie wypowiedzi sprawców zabójstw*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010), A. Kinas-Zalewska (*GST – ogólna teoria napięcia a nieletni sprawcy przestępstw seksualnych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 2(17), s. 135–151), M. Jurczyk (*Relacje między agresywnością a poczuciem napięcia, kontrolą społeczną i kontaktami w środowisku przestępczym wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Psychologia Wychowawcza” 2018, nr 14, s. 42–62).

⁴ Zob. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, PWN, Warszawa 1991, s. 259–260; J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, tłum. S. Lis et al., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A., Warszawa 1999.

⁵ Zob. *Zagrożenia rozwoju w okresie dorastania*, red. A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003; A. Oleszkowicz, *Bunt*

Ogólna teoria napięcia Roberta Agnew

Teoria napięcia wyjaśnia zachowania agresywne, nieprzystosowawcze i przestępcze w kontekście relacji społecznych, które polegają na negatywnych, stanowiących źródło stresu stosunkach jednostki z innymi. Agnew definiuje napięcie jako „stan będący konsekwencją istnienia negatywnych relacji, istnienia wpływów lub związków, które są uznawane przez jednostkę za niekorzystne dla niej i których sobie nie życzy”⁶. Wymienia on trzy główne typy napięcia⁷: napięcie jako wynik niepowodzeń w osiąganiu pozytywnie wartościowanych celów; napięcie jako wynik odbierania lub grożenia jednostce odebraniem bodźców uznanych przez nią za pozytywne; napięcie jako wynik doświadczania negatywnych bodźców.

Trzy typy napięcia często występują równocześnie i odpowiadają za powstawanie negatywnych emocji, z których centralną pozycję zajmują: gniew, lęk, złość, wściekłość. Zwraca się tutaj uwagę na szczególną rolę gniewu, który jest traktowany przez wielu klasycznych badaczy, takich jak Leonard Berkowitz, Dolf Zillmann, James R. Averill, Theodore D. Kemper⁸ (do których odwołuje się Agnew) jako najbardziej znacząca reakcja emocjonalna w etiologii zachowań agresywnych (w tym przestępczych). W powyższym kontekście duże znaczenie odgrywają następujące czynniki:

- jednostka obwinia innych za zaistniałą niekorzystną sytuację;
- odczuwanie gniewu wzmacniane jest poczuciem krzywdy i niesprawiedliwości;
- gniew odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu się motywu zemsty, chęci odwetu;
- gniew mobilizuje jednostkę do działania;
- zmniejszeniu ulega rola czynników kontrolnych, hamujących zachowania agresywne, przestępcze;
- jednostka ma poczucie, iż inni odbierają jej agresję jako usprawiedliwioną.

W teorii napięcia Agnew wyróżnia czynniki zwiększające prawdopodobieństwo podjęcia przez jednostkę działań kompensacyjnych, które manifestują się zachowaniami świadczącymi o nieprzystosowaniu społecznym, w tym agresywnymi i naruszającymi porządek prawny. Są to:

młodzieńczy: uwarunkowania, formy, skutki, Scholar, Warszawa 2006; Ch. Klicpera, B. Gasteiger-Klicpera, *Emotionale und verhaltensbezogene Störungen im Kindes- und Jugendalter*, WUV, Wien 2006.

⁶ R. Agnew, *Foundation for a general strain theory...*, s. 48.

⁷ *Ibidem*, por. E. Czerwińska-Jakimiuk, *op. cit.*

⁸ Za: R. Agnew, *Foundation for a general strain theory...*, s. 48.

- niewykorzystywanie przez osobę nieagresywnych i nieprzestępczych strategii radzenia sobie z napięciem/stresem;
- obniżenie tolerancji na stres na skutek chronicznie odczuwanego napięcia;
- występowanie wrogości i podejrzliwości;
- powstanie tendencji do reagowania w sposób agresywny;
- reagowanie silnymi emocjami i pobudzeniem w sytuacjach niezwiązanych ze źródłem napięcia.

Adolescent odczuwający napięcie stara się przystosować do zaistniałej sytuacji. Wymienia się trzy rodzaje strategii adaptacji do stanu napięcia: poznawczą, behawioralną i emocjonalną.

W przypadku strategii poznawczej można wyróżnić trzy formy:

- 1) ignorowanie – minimalizowanie skutków odczuwanego napięcia lub maksymalizowanie pozytywnych rezultatów, a minimalizowanie negatywnych;
- 2) zaprzeczanie istnieniu szkody poprzez maksymalizowanie wyników pozytywnych lub minimalizowanie negatywnych;
- 3) przyjęcie odpowiedzialności za niepowodzenie – sprzyja to zminimalizowaniu napięcia oraz pełni funkcję ochronną dla osobowości (w szczególności podtrzymania własnej wartości lub wiary w pozytywny obraz świata).

Jeśli chodzi o strategię behawioralną można wyróżnić dwa typy zachowań:

- 1) maksymalizacja pozytywnych wyników – minimalizowanie negatywnych skutków poprzez dążenie do osiągnięcia pozytywnie wartościowanych celów, ich obronę lub chęć odzyskania utraconych wcześniej, ucieczkę lub przetrwanie w obliczu negatywnych sytuacji za pomocą zachowań konformistycznych/konwencjonalnych lub nieprzystosowawczych (przestępczych);
- 2) zachowania odwetowe mogące sprowadzać się do: podjęcia aktywności zmierzającej do zminimalizowania pozytywnych wyników osób, które jednostka obwinia, zwiększenia ich negatywnych wyników, zmniejszenia ich wkładu w osiągnięcie celu.

W przypadku strategii emocjonalnych jednostka może dążyć do złagodzenia lub wyeliminowania negatywnych emocji za pomocą np. technik relaksacyjnych, środków uspokajających oraz używek: alkoholu, narkotyków⁹. Strategie te często są wybierane przez osoby, u których strategie wymienione powyżej (behawioralne i poznawcze) są niedostępne lub nie przyniosły pożądanego efektu.

⁹ M.D. Newcomb, L.L. Harlow, za: *ibidem*.

Agnew zwraca uwagę na fakt, iż zachowanie agresywne (w tym przestępcze) jest tylko jednym z wielu sposobów adaptacji jednostki do sytuacji napięcia. Ponadto zakłada on, że nie ma bezpośredniego związku między poszczególnymi strategiami radzenia sobie z odczuwanym napięciem a agresją czy aktywnością przestępczą. To, czy dana osoba zareaguje na odczuwane napięcie np. zachowaniem agresywnym, zależy od czynników o charakterze osobowościowym i środowiskowym¹⁰. Do podstawowych czynników osobowościowych zalicza się: inteligencję, temperament, samoocenę, odporność na sytuacje trudne, strategie radzenia sobie ze stresem, samoskuteczność, atrybucje przyczyn niepowodzeń/przyczyn napięcia. Wśród zmiennych środowiskowych uwzględnia się: poziom kontroli społecznej ze strony rodziców, szkoły, rówieśników, cele i aspiracje związane z edukacją, powiązania z przestępcami (również wśród rówieśników), wsparcie społeczne jednostki w sytuacjach trudnych.

Można stwierdzić, iż część wymienionych czynników swym negatywnym oddziaływaniem może przyczyniać się również do wzrostu poczucia napięcia (np. słabe natężenie kontroli społecznej, niska samoocena, zewnętrzna atrybucja przyczyn niepowodzeń, inne niekorzystne uwarunkowania sytuacyjno-społeczne).

W ogólnej teorii napięcia znajdujemy odwołania zarówno do klasycznych teorii kryminologicznych, w tym do teorii kontroli społecznej Travisa Hirschiego¹¹, jak i psychologicznych – dotyczących agresji i stresu¹².

W teorii Hirschiego pełna i efektywna kontrola społeczna występuje wtedy, gdy zostaną spełnione trzy warunki: socjalizacja przebiega w sposób niezakłócony, jednostka znajduje wsparcie w grupie, proponowany system wartości jest spójny i zrozumiały¹³. Badacz ten wyróżnia cztery najważniej-

¹⁰ R. Agnew, *Foundation for a general strain theory...*, s. 71–74; R. Agnew, H.R. White, *An empirical test of General Strain Theory*, „Criminology” 1992, Vol. 30, No 4, s. 475–500.

¹¹ R. Agnew, *Why do they do it? An examination of the intervening mechanisms between „social control” variables and delinquency*, „Journal of Research in Crime and Delinquency” 1993, Vol. 30, No 3, s. 245–266; T. Hirschi, *Causes of Delinquency*, University of California Press, Berkeley, CA 1969.

¹² R. Agnew odwołuje się do strukturalnych teorii napięcia: teorii anomii R. Mertona, podkulturowych teorii napięcia (teorii zablokowanych możliwości A. Cohena, teorii zróżnicowanych możliwości A.R. Clowarda i L. Ohlina), teorii neutralizacji D. Matzy, teorii zróżnicowanych powiązań E. Sutherlanda oraz psychologicznych teorii agresji (J. Dollard, N. Miller, L. Berkowitz – frustracja-agresja) i stresu (B.S. Dohrenwend, B.P. Dohrenwend – stresowe zdarzenia życiowe, T.H. Holmes, R.H. Rahe – zmiany życiowe). W polskiej literaturze przedmiotu szerzej na ten temat piszą: J. Groth, *op. cit.*; E. Czerwińska-Jakimiuk, *op. cit.*

¹³ Por. A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

sze elementy więzi jednostki ze społeczeństwem: przywiązanie (pozytywne związki emocjonalne jednostki z jej otoczeniem społecznym: rodziną, sąsiadami, przyjaciółmi, znajomymi), zaangażowanie (koszty zachowań dewiacyjnych są oceniane jako zbyt wysokie), zaabsorbowanie (brak czasu lub możliwości, aby podejmować zachowania dewiacyjne/przestępcze), przekonanie co do istnienia konformistycznych reguł, ich ważności i akceptacji.

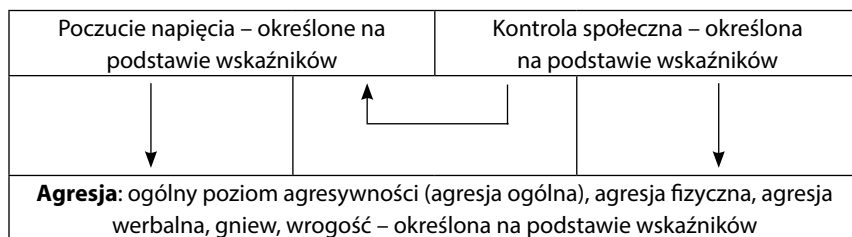
Hirschi weryfikował swoją teorię¹⁴ na reprezentatywnej próbie młodzieży (ok. 4 tys.) w wieku od 13 do 18 lat, będącej uczniami szkół średnich w Kalifornii. Autor otrzymał następujące rezultaty:

- silna, pozytywna więź z rodzicami jest skorelowana z zachowaniami aprobowanymi społecznie, zgodnymi z prawem, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego badanych;
- pozytywne związki ze szkołą są skorelowane z niepopelnianiem czynów dewiacyjnych/przestępstw, a dobre wyniki w nauce są ważnym predyktorem zachowania zgodnego z prawem, bez względu na występowanie takich czynników jak nieśmiałość, brak popularności wśród rówieśników;
- związki z rówieśnikami są ważne, ale grupa zdemoralizowanych rówieśników wywiera negatywny wpływ jedynie na chłopców, którzy przywiązują niewielką wagę do kariery życiowej (edukacyjno-zawodowej);
- im większe jest zaangażowanie w działalność zgodną z normami i oczekiwaniami społecznymi, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo podejmowania przez jednostkę zachowań niezgodnych z prawem, w tym agresywnych i innych świadczących o wysokim stopniu nieprzystosowania społecznego;
- im słabsza jest więź społeczna, w tym mniejszym stopniu jednostka jest skłonna aprobować normy i wartości związane z: przestrzeganiem prawa, pozytywnym stosunkiem do policji, niepopelnianiem zachowań dewiacyjnych/przestępczych, w tym agresywnych.

W konsekwencji w niniejszym opracowaniu przyjęto założenie, iż poczucie napięcia u jednostki koresponduje z agresją, niskim poziomem kontroli społecznej ze strony grup pierwotnych, a niski poziom kontroli społecznej pozo- staje w związku z przejawianiem zachowań agresywnych. Model zależności między zmiennymi przedstawiono na rysunku 1.

¹⁴ Zob. A. Kossowska, *Funkcjonowanie kontroli społecznej. Analiza kryminologiczna*, Agencja Scholar, Warszawa 1992, s. 62–63.

Rysunek 1. Model zależności między zmiennymi



Źródło: opracowanie własne.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Głównym celem badań empirycznych jest poznanie związku między poczuciem napięcia a agresją i kontrolą społeczną w grupie adolescentów. Dodatkowo badano związek pomiędzy kontrolą społeczną a agresją.

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

1. Istnieje zależność między poczuciem napięcia a agresją badanych.
2. Istnieje zależność między zaburzoną kontrolą społeczną a poczuciem napięcia badanych.
3. Istnieje zależność między zaburzoną kontrolą społeczną a agresją badanych.

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Poczucia Napięcia i Czynników Ograniczających¹⁵ (skale dotyczące poczucia napięcia i kontroli społecznej), Kwestionariusz do Badania Agresji Arnolda H. Bussa i Marka Perry'ego (BPAQ).

1. Kwestionariusz Poczucia Napięcia i Czynników Ograniczających:

Poczucie napięcia – zmienne i wskaźniki:

- *Negatywne zdarzenia życiowe* (itemy dotyczące zaistnienia stresowych, negatywnych zdarzeń życiowych, np. poważna choroba własna/ bliskiej osoby, śmierć bliskiej osoby, rozwód rodziców, utrata pracy przez rodzica, nagła zmiana miejsca zamieszkania/szkoły, bycie ofiarą przestępstwa, zawód miłosny itp.);

¹⁵ Kwestionariusz Poczucia Napięcia i Czynników Ograniczających został skonstruowany przez Autorkę opracowania w 2001 r. na podstawie literatury fachowej (R. Agnew, *Foundation for a general strain theory...*; R. Agnew, H.R. White, *An empirical test of General Strain Theory*, s. 482–485). Ogólna rzetelność kwestionariusza mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha wyniosła 0,928. Badani deklarują odpowiedzi na 4-stopniowej skali. Szerzej na temat kwestionariusza i jego konstrukcji (analiza czynnikowa, współczynnik α Cronbacha dla itemów i podskal w badaniach pilotażowych i badaniach właściwych, przeprowadzanych na przełomie 2001 i 2002 r.) zob. E. Czerwińska-Jakimiuk, *op. cit.* s. 85–91, 94–102, 199–204.

- *Przeszkody życiowe* (itemy dotyczące doświadczania przez jednostkę długoterminowych konfliktów z ważnymi, znaczącymi osobami);
- *Konflikty między rodzicami* (itemy dotyczące występowania agresji słownej i fizycznej między rodzicami);
- *Problemy w najbliższym środowisku* (itemy dotyczące poczucia braku bezpieczeństwa w najbliższym otoczeniu, z uwzględnieniem miejsca zamieszkania);
- *Napięcie związane z modą* (itemy dotyczące poczucia braku przyzwolenia ze strony rodziców na wybór stylu ubierania się i uczesania pożądanego przez jednostkę i popularnego wśród rówieśników);
- *Nieatrakcyjność fizyczna* (itemy dotyczące przeświadczenia o nieatrakcyjnym wyglądzie zewnętrznym, w tym aktualnego lub antycypowanego braku zainteresowania ze strony płci przeciwnej);
- *Sprawność fizyczna* (itemy dotyczące przekonania o zaniżonej sprawności fizycznej jednostki i jej niskich osiągnięciach na lekcjach wychowania fizycznego);
- *Niepewność roli zawodowej* (itemy dotyczące przeświadczenia o przyszłych trudnościach na rynku pracy i o potencjalnym bezrobociu).
Kontrola społeczna – zmienne i wskaźniki:
- *Przywiązanie do rodziców* (itemy dotyczące poczucia, iż rodzice pozostawiają jednostce swobodę, wspierają ją i kochają; itemy dotyczące istnienia pozytywnych relacji i silnej więzi emocjonalnej między dzieckiem/nastolatkiem a rodzicami);
- *Przywiązanie do szkoły* (itemy dotyczące zadowolenia z powodu uczęszczania do szkoły oraz przekonania, że jej ukończenie okaże się korzystne w przyszłości; itemy dotyczące pozytywnych relacji nauczyciel – uczeń oraz poczucia wsparcia ze strony nauczycieli i satysfakcji ze wzajemnych kontaktów);
- *Przywiązanie do rówieśników* (itemy dotyczące przekonania, że jednostka łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami i cieszy się ich sympatią);
- *Cele edukacyjne* (itemy dotyczące przejawiania aspiracji/oczekiwań w związku z dalszą edukacją).

2. Kwestionariusz do badania Agresji A.H. Bussa i M. Perry'ego (BPAQ)¹⁶:

¹⁶ Polską wersję Kwestionariusza Agresji adaptowała oraz udostępniła dr Lucyna Kirwil. Rzetelność kwestionariusza mierzona współczynnikiem alfa Crombacha dla całej skali wynosi 0,87, a dla poszczególnych podskal: 0,82 – agresja fizyczna, 0,58 – agresja werbalna, 0,81 – gniew, 0,85 – wrogość. Badani deklarują w ramach 5-stopniowej skali, na ile zachowania wyróżnione w kwestionariuszu są dla nich charakterystyczne i przez nich przejawiane. Szerzej zob. L. Kirwil, *Reakcje emocjonalne na przemoc u kobiet doświadczonych poważną agresją interpersonalną*, „Psychologia Jakości Życia” 2008, t. 7, nr 1–2, s. 221–240.

Skala Agresji składa się z 29 itemów i daje możliwość sprawdzenia nasilenia ogólnego poziomu agresywności (agresja ogólna) oraz w obrębie czterech obszarów: agresji fizycznej (zachowania mające na celu sprawienie bólu innej osobie), agresji słownej (werbalne krzywdzenie, upokarzanie, poniżanie oraz ranienie innych), gniewu (fizjologiczne pobudzenie pozostające w związku z gotowością do wyrządzenia krzywdy innym, obejmujące fizjologiczne reakcje i afektywne komponenty), wrogości (podejrzliwość, zawiść, zgeneralizowane poczucie krzywdy, niesprawiedliwości)¹⁷.

Badania przeprowadzono w Zespole Szkół Budowlanych nr 1 w Krakowie w 2013 r. Obejmowały one uczniów zasadniczej szkoły zawodowej, którzy byli obecni na terenie szkoły w terminach badań ustalonych z dyrekcją szkoły. Badania miały charakter anonimowy i dobrowolny. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Próbkę badawczą stanowiło 105 chłopców. Po odrzuceniu kwestionariuszy wypełnionych nierzetelnie zebrany materiał empiryczny obejmuje 85 uczniów. Obliczenia wykonano za pomocą pakietu statystycznego SPSS, a w celu testowania hipotez badawczych zastosowano współczynnik korelacji Pearsona.

Prezentacja wyników badań własnych

Cechy społeczno-demograficzne uczniów

Wiek badanych uczniów mieścił się w przedziale od 15 do 18 lat (najwięcej uczniów przypadało na kategorie wiekowe 16 i 17 lat). Zdecydowaną większość stanowiły osoby pochodzące z Krakowa (38 osób) oraz okolicznych wsi (40 osób). W strukturze rodziny dominowały rodziny pełne (dotyczyło to 77 uczniów). Wśród ojców najliczniej reprezentowane były osoby z wykształceniem zawodowym (74 ojców) i pracujące zawodowo (69 ojców). Wśród matek wykształcenie zawodowe posiadało 66 z nich, a 67 stanowiły matki aktywne zawodowo.

Związek poczucia napięcia z agresją w grupie uczniów

W ramach realizacji głównego celu badań sprawdzano, czy w grupie badanych adolescentów istnieje pozytywny związek pomiędzy poczuciem napięcia a ogólnym poziomem agresji oraz poszczególnymi jej rodzajami (hipoteza 1). Wyniki ilustruje tabela 1.

¹⁷ A.H. Buss, M. Perry, *The Aggression Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1992, Vol. 63, No 3, 452–459; J.K. Gierowski, S. Rumszewicz, *Relationships between psychological gender and a structure of aggressiveness and risk factors of violence in juvenile girls and boys*, „Problems of Forensic Sciences” 2006, Vol. 68, s. 391.

Tabela 1. Związek poczucia napięcia z agresją w grupie uczniów – wartość współczynnika korelacji Pearsona (N = 85)

Zmienne z zakresu poczucia napięcia i agresji	Agresja fizyczna	Agresja werbalna	Skala gniewu	Skala wrogości	Agresja ogółem
Ogólne poczucie napięcia	0,26*	0,14	0,33**	0,52**	0,41**
Negatywne zdarzenia życiowe	0,18	0,13	0,34**	0,33**	0,32**
Przeszkody życiowe	0,19	0,06	0,28**	0,35**	0,29**
Konflikty między rodzicami	0,03	0,02	0,11	0,13	0,10
Problemy w środowisku	0,07	-0,12	0,15	0,23*	0,13
Napięcie związane z modą	-0,04	-0,02	0,11	0,23*	0,10
Nieatrakcyjność fizyczna	-0,05	0,00	0,17	0,43**	0,19
Sprawność fizyczna	-0,18	-0,16	-0,08	0,21	-0,04
Niepewność roli zawodowej	0,08	0,20	0,24*	0,42**	0,29**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Źródło: badania własne.

W świetle uzyskanych wyników stwierdzono, że:

- im większe nasilenie ogólnego poczucia napięcia, tym wyższy poziom agresji fizycznej, gniewu, wrogości oraz agresji ogólnej;
- im wyższy poziom stresujących, traumatycznych zdarzeń w życiu jednostki (*Negatywne zdarzenia życiowe*), tym wyższy poziom gniewu, wrogości oraz agresji ogólnej;
- im wyższy poziom długoterminowych konfliktów ze znaczącymi innymi (dorosłymi, w tym rodzicami, dalszą rodziną, sąsiadami i rówieśnikami) (*Przeszkody życiowe*), tym wyższy poziom gniewu, wrogości oraz agresji ogólnej;
- im większe nasilenie napięcia związanego z brakiem poczucia bezpieczeństwa jednostki w najbliższym otoczeniu (*Problemy w środowisku*), tym bardziej nasilony poziom wrogości;
- im bardziej nasilone napięcie związane z brakiem przyzwolenia ze strony rodziców na wybór stylu ubierania się, uczesania, który jest popularny wśród rówieśników (*Napięcie związane z modą*), tym bardziej nasilony poziom wrogości;
- im wyższy poziom napięcia związanego z przekonaniem o własnej nieatrakcyjności fizycznej (*Nieatrakcyjność fizyczna*), tym wyższy poziom wrogości;
- im wyższy poziom napięcia związanego z przekonaniem o przyszłych trudnościach ze znalezieniem pracy (*Niepewność roli zawodowej*), tym wyższy poziom gniewu, wrogości oraz agresji ogólnej.

Związek między kontrolą społeczną a poczuciem napięcia w grupie uczniów

Następnie starano się ustalić, czy w grupie badanych istnieje pozytywny związek między wymiarami kontroli społecznej a poczuciem napięcia (hipoteza 2). Wyniki zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2. Związek między kontrolą społeczną a poczuciem napięcia w grupie uczniów – wartość współczynnika korelacji Pearsona (N = 85)

Zmienne z zakresu poczucia napięcia i kontroli społecznej	Ogólne Poczucie Napięcia	Negatywne zdarzenia życiowe	Przeszkody życiowe	Konflikty między rodzicami	Problemy w środowisku	Napięcie związane z modą	Nieatrakcyjność fizyczna	Sprawność sportowa	Niepewność roli zawodowej
Przywiązanie do rodziców	0,67**	0,38**	0,58**	0,38**	0,45**	0,31**	0,47**	0,27*	0,27*
Przywiązanie do szkoły	0,59**	0,22*	0,23*	-0,09	0,12	0,21	0,31**	0,20	0,28*
Przywiązanie do rówieśników	0,47**	0,07	0,25*	0,14	0,29**	0,27*	0,35**	0,52**	0,04
Cele edukacyjne	0,44**	0,13	0,11	0,08	0,15	-0,05	0,08	0,15	0,06

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Źródło: badania własne.

Zgodnie z otrzymanymi rezultatami okazało się, że:

- im słabsza i mniej efektywna kontrola społeczna ze strony rodziców (*Przywiązanie do rodziców*), tym bardziej odczuwane napięcie w zakresie wszystkich wskaźników;
- im słabsza i mniej efektywna kontrola społeczna ze strony nauczycieli (*Przywiązanie do szkoły*), tym bardziej odczuwalne napięcie w zakresie ogólnego poczucia napięcia, negatywnych zdarzeń życiowych, przeszkód życiowych, nieatrakcyjności fizycznej i niepewności roli zawodowej;
- im słabsza i mniej efektywna kontrola społeczna ze strony rówieśników (*Przywiązanie do rówieśników*), tym bardziej odczuwalne napięcie w zakresie ogólnego poczucia napięcia, przeszkód życiowych, problemów w środowisku, napięcia związanego z modą/ubiozem, nieatrakcyjności fizycznej i sprawności sportowej;
- im słabsze aspiracje związane z dalszą edukacją (*Cele edukacyjne*), tym bardziej odczuwalne ogólne poczucie napięcia.

Związek między kontrolą społeczną a agresją w grupie uczniów

W ramach realizacji dodatkowego celu badań poddano analizie istnienie pozytywnego związku między wymiarami kontroli społecznej a agresją wśród badanych (hipoteza 3). Wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Związek między kontrolą społeczną a agresją w grupie uczniów – wartość współczynnika korelacji Pearsona (N = 85)

Zmienne z zakresu kontroli społecznej i agresji	Agresja fizyczna	Agresja werbalna	Skala gniewu	Skala wrogości	Agresja ogółem
Przywiązanie do rodziców	0,00	−0,01	0,18	0,26*	0,15
Przywiązanie do szkoły	0,35**	0,28*	0,27*	0,32**	0,38**
Przywiązanie do rówieśników	−0,22*	−0,20	−0,15	0,09	−0,13
Cele edukacyjne	0,20	0,07	0,19	0,09	0,18

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że:

- im niższy poziom przywiązania do rodziców, tym wyższy poziom wrogości;
- im niższy poziom przywiązania do szkoły, tym wyższy poziom agresji fizycznej, werbalnej, gniewu, wrogości i agresji ogólnej;
- im niższy poziom przywiązania do „negatywnych” rówieśników, tym niższy poziom agresji fizycznej.

Podsumowanie

Na podstawie otrzymanych rezultatów badań można przyjąć, że uzyskano potwierdzenie I hipotezy badawczej – zakładającej istnienie zależności między poczuciem napięcia a agresją badanych – w większości wymiarów. Wyjątek stanowią dwa obszary: *Konflikty między rodzicami* i *Sprawność fizyczna*. Hipoteza II – sugerująca zależność między zaburzoną kontrolą społeczną a poczuciem napięcia badanych – została potwierdzona w większości analizowanych wskaźników. Hipoteza III, zakładająca występowanie zależności między zaburzoną kontrolą społeczną a agresją badanych, została potwierdzona częściowo. Zaobserwowano istotne związki w zakresie wszystkich wymiarów dotyczących agresji (w tym ogólnego jej poziomu) a obszarem *Przywiązanie*

do szkoły. Nie uzyskano natomiast związków pomiędzy zaniżonym poziomem aspiracji i celów związanych z dalszą edukacją (*Cele edukacyjne*) a wymiarami agresji, w tym również ogólnym jej poziomem.

Najsilniejsze związki (wartość współczynnika korelacji Pearsona na poziomie 0,50 lub powyżej) wystąpiły pomiędzy następującymi obszarami:

- ogólnym poczuciem napięcia a wrogością ($r = 0,52$);
- słabym przywiązaniem do rodziców ($r = 0,67$) i szkoły ($r = 0,59$) a ogólnym poczuciem napięcia oraz przeszkodami życiowymi ($r = 0,58$);
- słabym przywiązaniem do rówieśników a przekonaniem o własnej niskiej sprawności fizycznej ($r = 0,52$).

Jak zaznaczono we wstępie opracowania, napięcie w teorii R. Agnew rozumiane jest jako indywidualne (nie strukturalne) i tym samym zbliżone jest ono do psychologicznego rozumienia kategorii stresu. Oprócz ustaleń na temat stresu wprowadzonych przez R. Agnew do ogólnej teorii napięcia szczególnie przydatne w interpretacji otrzymanych rezultatów są bardziej współczesne ujęcia stresu: fenomenologiczno-poznawcze Richarda Lazarusa oraz teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla.

Według Richarda Lazarusa i Susan Folkman¹⁸ jednostka doświadcza stresu w wyniku uczestniczenia z otoczeniem w relacji, która jest przez nią postrzegana jako obciążająca/ przekraczająca zasoby oraz zagrażająca jej dobrostanowi. Podkreśla się tutaj znaczenie kontekstu sytuacyjnego oraz relacji jednostka – otoczenie i uwzględnia różne formy aktywności jednostki, a nie tylko te, które mają miejsce w sytuacji stresowej. Nacisk jest położony zarówno na wzajemne oddziaływanie w tym układzie, jak i na subiektywną ocenę w uznaniu danej relacji za stresową. W ocenie pierwotnej transakcja stresowa może być ujmowana przez jednostkę w kategoriach: krzywdy (straty), zagrożenia, wyzwania (nie zalicza się do stresorów bodźców ocenianych jako: nieszkodliwe, obojętne, pozytywne). Każdej z tych ocen towarzyszą określone emocje podmiotu. W przypadku krzywdy i zagrożenia są to emocje typu złość, żal, smutek, strach, lęk. Wraz z uznaniem w rezultacie oceny pierwotnej danej relacji za stresową następuje drugi proces poznawczy –

¹⁸ R. Lazarus, S. Folkman, *Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, Vol. 50, No 5, s. 992–1003; zob. też: I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 469–471; J. Heitzman, *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002; W. Łosiak, *Psychologia stresu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

ocena wtórna, która dotyczy możliwości podjęcia aktywności usuwającej przyczyny stresu, łagodzącej jego skutki bądź prowadzącej do uzyskania korzyści. Ocena wtórna odnosi się zarówno do źródeł stresu, jak i do własnych zasobów jednostki. Według R. Lazarusa różnice w zakresie reakcji na stres, oceny sytuacji i radzenia sobie są określone przez indywidualną możliwość przystosowawczą jednostki na poziomie fizjologicznym (czynniki genetyczne i konstytucjonalne: sprawność fizyczna, odporność organizmu), psychologicznym (cele i zobowiązania osobiste, cechy osobowości: samoocena, poczucie kontroli, neurotyzm) i społecznym (status ekonomiczny, wsparcie społeczne, socjokulturowe normy i wartości).

W teorii zachowania zasobów S.E. Hobfoll¹⁹ przyjął założenie, iż ludzie starają się zwiększać swoje zasoby (przedmioty, cechy osobiste) lub przynajmniej ograniczać ich utratę – faktyczną i antycypowaną. Hobfoll wyróżnia cztery rodzaje zasobów: przedmioty (np. mieszkanie, środki transportu), warunki (np. stała praca, udany związek), zasoby osobiste (np. umiejętności interpersonalne, poczucie skuteczności osobistej), zasoby energetyczne (np. pieniądze, wiedza). Model zachowania zasobów służy do określenia stresu psychologicznego, definiowanego jako reakcja wobec otoczenia, w którym istnieje zagrożenie utratą zasobów, ich utrata bądź brak wzrostu zasobów następujący po ich zainwestowaniu²⁰. Podkreślić należy, że spośród wymienionych powyżej okoliczności najbardziej dotkliwym źródłem stresu dla jednostki jest utrata. Badacz koncentruje się również na znaczeniu subiektywnej oceny zasobów. Zakłada on, iż zarówno spostrzegana, jak i rzeczywista utrata zasobów lub brak ich wzrostu są wystarczające do powstania stresu.

Podsumowując, można stwierdzić, iż adolescenci w konfrontacji z różnymi źródłami napięcia/stresu i niekorzystnymi wpływami środowiska²¹ mogą podejmować zachowania agresywne i wykazywać nasilony poziom agresywności²². Należy również podkreślić znaczenie środowiska, w szczególności grup pierwotnych, we wzmacnianiu już istniejącego poczucia napięcia. Są to przede wszystkim: niewłaściwe/zaburzone kontakty z rodzicami,

¹⁹ S.E. Hobfoll, *Zachowanie zasobów. Nowa próba konceptualizacji stresu*, „Nowiny Psychologiczne” 1989, nr 5–6, s. 24–48; S.H. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, tłum. M. Kacmajor, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006; por. też I. Heszen-Niejodek, *op. cit.*, s. 471, 472.

²⁰ Zob. I. Heszen-Niejodek, *op. cit.*, s. 472.

²¹ W prezentowanych w opracowaniu wynikach badań – przede wszystkim środowiska szkolnego.

²² Zob. D. Kubacka-Jasiecka, *Agresja i autodestrukcja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń Ja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

nauczycielami i rówieśnikami oraz poczucie braku satysfakcji z uczęszczania do szkoły i przekonanie, że nabywanie kompetencji intelektualno-edukacyjnych nie zaprocentuje w przyszłości²³.

²³ Zob. E. Czerwińska-Jakimiuk, *op. cit.*, s. 52–54, 74–75, 157–160; M. Dominiak-Kochanek, A. Frączek, K. Konopka, *Styl wychowania w rodzinie a aprobaty agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2, s. 66–85; M. Farnicka, H. Liberska, D. Niewiedział, *Psychologia agresji. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016; B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012; M. Jurczyk, *Relacje między agresywnością a poczuciem napięcia, kontrolą społeczną i kontaktami w środowisku przestępczym wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Psychologia Wychowawcza” 2018, nr 14, s. 42–62.

Część druga

Wybrane rozwiązania z zakresu resocjalizacji w warunkach izolacyjnych i wolnościowych

Małgorzata Malak

mgr

ORCID: 0000-0002-0568-7783

Udział osadzonych w programach resocjalizacyjnych realizowanych w zakładach karnych

Streszczenie

Od kilkunastu lat tworzone są i wdrażane autorskie programy resocjalizacyjne, zarówno w zakładach karnych, jak i innych instytucjach mających na celu przywracanie społeczeństwu osób, które w taki czy inny sposób są niedostosowane lub łamią normy prawne. Programy mogą dotyczyć edukacji (kulturalnej, obywatelskiej czy oświatowej), profilaktyki (uzależnień czy agresji), promocji np. zdrowego stylu życia, aktywizacji zawodowej czy różnego rodzaju aktywności twórczej. Wśród osadzonych wzbudzają mniejsze lub większe zainteresowanie – na uczestnictwo w programach wpływ mają różne czynniki.

W niniejszym rozdziale przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w Zakładzie Karnym w Nowym Wiśniczu dwukrotnie, w roku 2017 i 2019, co pozwala na podjęcie próby porównania zmian we wdrażaniu programów. Rozdział ten jest także próbą odpowiedzi na pytania, jakie programy resocjalizacyjne są realizowane, jak zmienia się ich struktura tematyczna, które cieszą się szczególną popularnością wśród osadzonych i co ma na to największy wpływ oraz jak są postrzegane zarówno przez kadrę penitencjarną, jak i skazanych.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, programy resocjalizacyjne, osadzeni, zakłady karne

Participation of prisoners in social rehabilitation programs implemented in prisons

Abstract

For over a dozen years, many individual social rehabilitation programs have been created and implemented, both in prisons and other institutions, in order to bring people who lost a proper ability of living with others and a sense of social values, beliefs, and norms, back to society. Programs may have an educational nature (e.g. cultural, civic) or prevention (of addiction or aggression), promotion of healthy lifestyle, professional activity or other types of activity, e.g. creative activities. Prisoners exhibit more or less interest in those programs and various factors affect their participation.

This chapter presents the results of research carried out twice at the Prison in Nowy Wiśnicz (Poland): in 2017 and 2019, which allowed to compare changes in programs after first implementation. This chapter is also an attempt to answer the question of what social rehabilitation programs are implemented, how their thematic structure changes, which are the

most popular among prisoners and what has the greatest impact on it and in the end how different programs are perceived by both penitentiary staff and convicts.

Key words: resocialization, social rehabilitation, social rehabilitation programs, prisoners, prisons

Wstęp

Od starożytności zastanawiano się, w jaki sposób traktować osoby popełniające przestępstwo, opracowywano różne rodzaje kar i wypróbowywano różne systemy ich odbywania. W miarę rozwoju myśli penitencjarnej zaczęto coraz większe znaczenie nadawać resocjalizacji i szukano jak najskuteczniejszych jej sposobów. Powstały różnorodne metody i techniki, które wciąż są doskonałone. Od kilkunastu lat tworzone są i wdrażane autorskie programy resocjalizacyjne, zarówno w zakładach karnych, jak i innych instytucjach mających na celu przywracanie społeczeństwu osób, które w taki czy inny sposób są niedostosowane lub łamią normy prawne.

W literaturze przedmiotu zdania na temat skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych są podzielone. Im starsze publikacje, tym więcej optymizmu w tym temacie – w nowszych widać coraz bardziej sceptyczne nastawienie. Niniejszy rozdział powstał w oparciu o badania przeprowadzone w Zakładzie Karnym w Nowym Wiśniczu w roku 2017 i 2019. W opracowaniu podjęto próbę znalezienia odpowiedzi na pytania, jakie programy resocjalizacyjne są realizowane, jak zmienia się ich struktura tematyczna, które cieszą się szczególną popularnością wśród osadzonych i co ma na to największy wpływ oraz jak są postrzegane zarówno przez kadrę penitencjarną, jak i skazanych.

Resocjalizacja w świetle literatury przedmiotu

Resocjalizacja to pojęcie stosunkowo nowe, stale aktualizowane i będące przedmiotem wielu sporów, dlatego trudno o jego jednoznaczną definicję. Termin powstał na przełomie XIX i XX w. w wyniku wpływu nurtu pozytywistycznego na nauki prawne, gdy zaczęto zauważać, że przestępstwo ma swoje podłoże biologiczne i społeczne. Przyjęto, że zachowania niezgodne z prawem nie do końca są wyborem jednostki, lecz w znacznej mierze wynikają z określonych uwarunkowań zewnętrznych. Stało się to podstawą „optymizmu penitencjarysty”, czyli wiary w to, że wskutek pewnych celowych oddziaływań można zlikwidować braki w uspołecznieniu jednostki¹.

¹ B. Waligóra, *Warunki i instrumenty resocjalizacji osób pozbawionych wolności*, [w:] *Spory wokół reformy więziennictwa*, red. S. Walczak, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 1985, s. 53.

Według Mariana Kalinowskiego „resocjalizacja jest odmianą procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną, samodzielną i twórczą”². Definicję tę znacznie rozszerza Lesław Pytka:

[resocjalizacja ma] na celu doprowadzenie do stanu poprawnego przystosowania społecznego jednostki, a następnie – ukształtowania takich cech jej zachowania i osobowości, które będą jej gwarantować optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie, którego normy i wartości (standardy aksjologiczne) będzie respektować ze względu na – zaistniały w toku oddziaływania resocjalizującego – proces internalizacji wartości i norm prowadzący do przyswojenia ideałów i wzorców zbliżonych do ideału czy tzw. normy w sensie psychologiczno-społecznym³.

Zgodnie z tym założeniem resocjalizację można przeprowadzać na wielu płaszczyznach. Po pierwsze, jako modyfikację zachowań niezgodnych z przyjętymi w danym środowisku normami, czyli działanie polegające na wdrożeniu postaw i zachowań aprobowanych przez społeczeństwo, najczęściej na zasadzie treningu. Po drugie, przez zmianę społecznej przynależności – przez odrzucenie dawnych ról i zastąpienie ich nowymi. Po trzecie, przez przebudowę emocjonalną – polegającą na przejściu z uczuć negatywnych, sprzyjających łamaniu norm społecznych, w pozytywne – takie jak empatia, poszanowanie drugiego człowieka, prospołeczność. Po czwarte, przez wrastanie w „kulturę” zaspokajania potrzeb, czyli repersonalizację jednostki, która z „dzikiej i bez sumienia” staje się osobą w pełni świadomą i ponoszącą za siebie odpowiedzialność. Po piąte, przez kształtowanie prawidłowych postaw społecznych, rozumianych jako nastawienie poznawcze, emocjonalne, przekładające się na konkretne działanie. Chodzi tu przede wszystkim o taką organizację działań, by spowodowały zmianę światopoglądu jednostki, jej hierarchii wartości oraz w konsekwencji – jej zachowania. Kolejną płaszczyznę stanowi reintegracja społeczna jednostki przez rekonstrukcję jej tożsamości osobowościowej oraz autoresocjalizacja, czyli samowychowanie resocjalizujące⁴.

Marek Konopczyński twierdzi, że „resocjalizacja jest w swojej istocie kreowaniem podopiecznych i rozwijaniem ich potencjałów, a nie nieustanną próbą

² M. Kalinowski, *Struktura procesu resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 235.

³ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005, s. 10.

⁴ L. Pytka, *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka...*, s. 74–76.

bą blokowania określonych postaw i reakcji społecznych oraz eliminowania występujących u nich deficytów”⁵. Zgodnie z tym założeniem resocjalizacja jest głównie procesem „twórczym”, rozwojowym, a nie korekcyjnym czy psychokorekcyjnym.

Szczególnym przypadkiem resocjalizacji jest resocjalizacja penitencjarna, nierozłącznie związana z odosobnieniem. Henryk Machel resocjalizację penitencjarną określa jako „ogół oddziaływań zamierzonych i zaprogramowanych przez personel pedagogiczno-psychologiczny adresowanych do przestępców odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych”⁶. Jej celem jest uzyskanie takich zmian w osobowości osób skazanych, które uchronią je od powrotu do zachowań przestępczych po odbyciu kary i umożliwią poprawne funkcjonowanie społeczne⁷.

Autorzy najnowszych opracowań podejmujących problematykę resocjalizacji osadzonych często ujmują ją jeszcze bardziej kompleksowo. I tak, według Sławomira Sobczaka resocjalizacja ma służyć pełnemu rozwinięciu w człowieku jego dojrzałości emocjonalnej, poznaniu siebie i własnej osobowości, tworzeniu postaw i zachowań prospołecznych oraz zdrowia czy sprawności fizycznej. Realizacja tych celów umożliwi skazanemu osiągnięcie „pełnej integracji fizycznej, psychicznej i społecznej” oraz zdobycie mądrości, która pozwoli mu „realizować stałą sprawność rozumu, poszukującego prawdy, i woli dążącej do dobra, oraz wyznaczać takie czynności, które zabezpieczą go przed wpływami fałszu i zła, które gromadzi kultura, w której żyje”⁸.

Historia systemów penitencjarnych wyraźnie wskazuje, że tych celów nie da się osiągnąć wyłącznie przez dolegliwość i surowość. W związku z tym, na przestrzeni lat, sposoby oddziaływania na więźniów i zapobiegania powrotom na drogę przestępcstwa ulegają modyfikacjom i doskonaleniu. Zmieniają się metody i techniki, wprowadzane są nowe, które coraz lepiej realizują podstawowe założenia resocjalizacji, czyli „umożliwiają dokonywanie określonych zmian w osobowości więźniów i tym samym pozwalają uzyskać pożądane zmiany w zachowaniu”⁹.

⁵ M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2013, s. 9.

⁶ H. Machel, *Resocjalizacja penitencjarna: istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych*, „Resocjalizacja Polska/ Polish Journal of Social Rehabilitation” 2010, nr 1, s. 176.

⁷ *Ibidem*, s. 174–192.

⁸ S. Sobczak, *Cele resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka...*, s. 233.

⁹ H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk 2003, s. 34–40.

Programy resocjalizacyjne realizowane w jednostkach penitencjarnych są obecnie podstawową metodą oddziaływania resocjalizacyjnego na skazanych. Podstawę tworzenia takich programów stanowi Zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 r. Określa ono m.in. tematykę programów i podstawowe zasady ich tworzenia. W myśl paragrafu 4 w zakładach karnych prowadzi się programy w zakresie przeciwdziałania agresji i przemocy, przeciwdziałania uzależnieniom, nadużywaniu alkoholu lub używaniu narkotyków, przeciwdziałania prokryminalnym postawom, mające na celu aktywizację zawodową i promocję zatrudnienia, kształtowania umiejętności społecznych i poznawczych, integracji rodzin oraz zapobiegania negatywnym skutkom izolacji, zwłaszcza wobec skazanych odbywających długoterminowe kary pozbawienia wolności¹⁰.

Zarządzenie to precyzuje również, z jakich elementów musi składać się program. Po pierwsze, musi zawierać teoretyczny model, wskazujący, w jaki sposób program będzie wpływał na czynniki skojarzone z zachowaniami przestępczymi. Po drugie, ma określać zidentyfikowane czynniki ryzyka, których zmiana będzie prowadzić do zmniejszenia prawdopodobieństwa powrotu do przestępstwa. Kolejnymi elementami są cele i metody ich realizacji oraz opis sesji programu, zawierający informacje i materiały niezbędne do ich przeprowadzenia. Opis musi również określać intensywność i czas trwania programu, jego szczegółowy kosztorys i wskazanie źródeł finansowania. Na koniec powinien określać sposób ewaluacji. Dodatkowo programy resocjalizacyjne opracowane przez funkcjonariuszy lub pracowników zakładu karnego powinny zawierać zasady rekrutacji skazanych do programu, miejsce jego realizacji oraz precyzować kadrę i bazę niezbędną do prowadzenia programu, ściśle rozdzielać zadania do realizacji poszczególnym komórkom organizacyjnym zakładu karnego. Po zakończeniu programu powinno zostać sporządzone sprawozdanie z jego przebiegu, wraz z określeniem liczby uczestników, którzy go ukończyli¹¹.

Programy mogą dotyczyć edukacji (kulturalnej, obywatelskiej czy oświatowej), profilaktyki (uzależnień czy agresji), promocji np. zdrowego stylu życia, aktywizacji zawodowej czy różnego rodzaju aktywności twórczej. Zwykle realizowane są w formie zajęć grupowych i powinny uwzględniać kilka pod-

¹⁰ Zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych oraz oddziałów penitencjarnych, <https://edu.coss.w.pl/file/redir.php?id=5752> [dostęp: 2.03.2019].

¹¹ *Ibidem*.

stawowych czynników: stopień ryzyka powrotu do przestępstwa, indywidualne czynniki kryminogenne i wynikające z nich potrzeby resocjalizacyjne skazanych, dopasowanie programu do ich możliwości, swobodę personelu w realizacji programu oraz jego integralność. Daniel H. Antonowicz i Robert Ross podają, że najbardziej efektywne programy resocjalizacji przestępców powinny opierać się na solidnych podstawach teoretycznych, mieć wielowymiarowy charakter, skupiać się na czynnikach powrotu do przestępstwa, być przygotowywane specjalnie dla danej grupy skazanych, korzystać z modelowania, odgrywania ról i zawierać elementy treningu umiejętności. Szczególną uwagę należy zwrócić na czynniki, które skłoniły skazanego do popełnienia przestępstwa, a także czynniki jego powrotu do czynów społecznie zabronionych¹². Istnieje bowiem duże prawdopodobieństwo, że osadzony po wyjściu z więzienia powróci na drogę łamania prawa. Praca z grupą ma być zatem tak ukierunkowana, by można było dostrzec czynniki motywujące do popełnienia przestępstwa i skutecznie skonfrontować z nimi skazanych.

Intensywnymi programami należy obejmować skazanych o średnim i wysokim stopniu ryzyka powrotności, gdyż jak wynika z badań, obejmowanie nimi skazanych o niskim stopniu ryzyka nie przynosi pozytywnych skutków. Jeśli chodzi o indywidualne czynniki kryminogenne – należy przede wszystkim zaspokajać potrzeby skazanych wynikające z indywidualnych czynników ryzyka, takie jak postawy czy deficyty wychowawcze, a pozostałe zaspokajać w miarę możliwości. Programy należy dostosować do możliwości skazanych – większość uczestniczy w zajęciach niejako „pod przymusem”, dlatego wiele uwagi należy poświęcić na zainteresowanie ich i zmotywowanie. Poza tym programy powinny być dostosowane do możliwości intelektualnych uczestników – ewentualnie na tyle elastyczne, by dało się je łatwo modyfikować w przypadku trudności. Personel wdrażający programy powinien mieć odpowiednią swobodę działania, możliwość podejmowania decyzji opartych na wiedzy, doświadczeniu i własnej ocenie grupy uczestników programu.

Ze względu na cele oraz adresatów programów, są one bardzo zróżnicowane, ale wszystkie opierają się na trzech głównych psychologicznych ujęciach resocjalizacji: podejściu psychodynamicznym, behawioralnym oraz (charakterystycznym dla nowych programów) kognitywno-behawioralnym. Programy tworzone są z myślą o różnych kategoriach skazanych, uwzględniają zatem zarówno ich deficyty wychowawcze, jak i potrzebę psychokorekcji oraz oddziaływań edukacyjnych. Są programy, które wyzwalają „kreatyw-

¹² D.H. Antonowicz, R. Ross, *Essentials components of successful rehabilitation programs for offenders*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 1994, Vol. 38, No 2, s. 97–104.

ność opiekuńczo-pomocową” i za jej pomocą niwelują agresję i brutalność. Inne kierują zainteresowania osadzonych w stronę działalności artystycznej i w ten sposób skłaniają do refleksji nad własnym życiem. Jeszcze inne uczą poruszania się w społeczeństwie, pobudzają do myślenia, przygotowują do życia w rodzinie, w małżeństwie. Jest też cała gama programów terapeutycznych skierowanych do osób uzależnionych od alkoholu, narkotyków i dopalaczy oraz do pedofilów i innych przestępców seksualnych. Konstrukcja takich programów zależy od możliwości organizacyjnych zakładu karnego oraz kreatywności ich autorów¹³.

Ogólnie programy resocjalizacyjne możemy pogrupować w zależności od celu i rodzaju oddziaływania. Wyróżnić można m.in. programy z zakresu kształcenia umiejętności społecznych i poznawczych. Ich głównym celem jest nabycie przez uczestników podstawowych umiejętności interpersonalnych, zdolności komunikowania się, konstruktywnego wyrażania uczuć, rozwiązywania konfliktów, asertywności, jak również poznanie samego siebie. Uczą radzenia sobie z lękiem, gniewem, kształtują umiejętności wybaczenia, pielęgnowania przyjaźni czy dbania o trwałość związku¹⁴.

Interesującą odmianę w tej grupie stanowią programy wzmacniania ról społecznych poprzez pracę z osobami niepełnosprawnymi bądź opiekę nad zwierzętami czy pielęgnację roślin. Mają podobne cele, natomiast różnią się metodami ich osiągania. Praca z osobami niepełnosprawnymi, które również są odizolowane od społeczeństwa i poddane działaniom instytucji, jak to określa Erving Goffman, „totalnych”¹⁵, powoduje, że skazani, czując nić porozumienia, chętniej współdziałają, wykształcają w sobie postawy społecznie pożądane, poczucie odpowiedzialności, co pozwala im na odbudowanie systemu wartości, dają poczucie sensu życia. Poza tym obu stronom urozmaica trydy i monotonię życia w izolacji¹⁶.

Pozbawienie wolności jednego z członków odbija się bardzo negatywnie na całej rodzinie, wręcz uniemożliwia prawidłowe wywiązywanie się z obowiązków rodzicielskich czy małżeńskich, ujemnie wpływa na emocjonalny i społeczny rozwój dziecka, a jednocześnie powoduje depryzację zarówno kontaktu fizycznego, jak i psychicznego z dzieckiem. Konieczna staje się po-

¹³ H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 227–228

¹⁴ *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, red. M. Marczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 37–39.

¹⁵ E. Goffman, *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011, s. 14.

¹⁶ *Resocjalizacyjne programy penitencjarne...*, s. 57–69.

moc w radzeniu sobie z tą sytuacją, rozbudzenie poczucia odpowiedzialności za pozostawioną na zewnątrz rodzinę, wyjaśnienie podstawowych zasad rozwoju psychicznego dziecka, motywowanie do systematycznego kontaktu z dziećmi, przedstawianie sposobów spędzania z nimi czasu wolnego, kształtowanie umiejętności wyrażania uczuć. Takie są właśnie główne cele grupy programów wypełniania i wzmacniania ról rodzicielskich¹⁷.

Inną grupę stanowią programy przygotowujące do życia na wolności oraz aktywizacji zawodowej. Mają one na celu ułatwienie osadzonemu readaptacji, przygotowanie ich na ewentualne problemy po opuszczeniu zakładu karnego (ze znalezieniem pracy, miejsca do zamieszkania, pomocy lekarskiej), przewartościowanie postaw skazanych na społecznie pożądane, naukę prawidłowego pełnienia ról społecznych oraz wzbudzenie w nich własnej aktywności oraz dostrzeżenie potrzeby własnej inicjatywy w kwestii rozwiązywania problemów życiowych¹⁸.

Podłożem powstania wspomnianych grup programów resocjalizacyjnych są występujące u skazanych deficyty wychowawcze. Często podkreśla się, że umiejętności funkcjonowania w społeczeństwie nabywa się w rodzinie. To ona uczy nas, jak reagować w sytuacjach trudnych czy konfliktowych. Jeśli nastąpiły jakieś zaburzenia w relacjach czy przekazie na etapie wychowawczym, przeważnie skutkuje to problemami w przyszłości.

Odłąbną grupę programów stanowią działania psychokorekcyjne zachowań osób odbywających karę pozbawienia wolności. Skierowane są głównie do osadzonych mających trudności adaptacyjne, zaburzenia w komunikacji interpersonalnej, problemy z rozpoznawaniem i rozumieniem znaczenia stanów emocjonalnych, jakich doświadczają, czy wręcz przeświadczonych o wrogim nastawieniu otoczenia. Wszystkie wymienione czynniki tylko wzmagają stres, rodzą bądź potęgują agresję, skłaniają do uzależnień i autoagresji. Wobec skazanych, u których te czynniki odgrywają istotną rolę jako przyczyny popełnienia przestępstwa, niezbędne są właśnie działania psychokorekcyjne oraz terapeutyczne.

Tego rodzaju praca koncentruje się głównie na tym, by osadzony po opuszczeniu zakładu karnego potrafił kierować swoim życiem i zachowywać się zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi. Istotne jest, by wykształcić w skazanych skłonność do uczenia się i samorealizacji, wskazać, w jaki sposób należy funkcjonować, jakimi metodami osiągać cele, jak rozpoznawać problemy oraz radzić sobie z ich rozwiązywaniem. Na tym podłożu stworzono szereg

¹⁷ *Ibidem*, s. 36–74.

¹⁸ *Ibidem*, s. 77–106.

programów resocjalizacyjnych, które jako główne cele mają właśnie edukację z zakresu zagadnień związanych ze stresem, technik radzenia sobie z nim, eliminowanie lęku i depresji, naukę asertywności, redukcję zachowań agresywnych i autoagresywnych, rozwój samoświadomości czy pracę nad sobą celem zaprzestania stosowania używek¹⁹.

Osobom uzależnionym od alkoholu i środków psychoaktywnych służyć mają programy z zakresu profilaktyki uzależnień. Ich celem jest korekcja postaw, wzbudzenie krytycznej samooceny osadzonego i potrzeby skorygowania błędów własnego postępowania w oparciu o nabytą wiedzę i nowe umiejętności, weryfikacja własnych opinii na temat wpływu alkoholu na prowadzenie pojazdów, uświadomienie związanego z tym ryzyka. Coraz powszechniej stosowane są również programy związane z uzależnieniami behawioralnymi (np. od hazardu) mające na celu korekcje postaw, poznanie mechanizmów i czynników ryzyka oraz podstawowych sposobów radzenia sobie w sytuacjach ryzykownych.

Istnieje również szeroka gama programów z zakresu terapii sprawców przestępstw seksualnych. Mają one na celu wzbudzenie poczucia odpowiedzialności za popełnione czyny, zrozumienie konsekwencji i rozwinięcie mechanizmów samokontroli²⁰.

Wymienione programy, oczywiście przy ścisłym współdziałaniu terapeutycznym, dają skazanym szerokie możliwości osiągnięcia pożądanego celu. Nie można też pominąć programów o charakterze wspomagającym, czyli oddziaływań edukacyjnych przez kulturę, w ramach twórczej resocjalizacji. Odbywający karę pozbawienia wolności mają bardzo dużo wolnego czasu, który można, a nawet trzeba pożytecznie zagospodarować. Wielu spośród nich jest utalentowanych artystycznie – o czym często nie wiedzą. Kultura rozbudza wrażliwość, kształtuje człowieka, dzięki niej wyraża on swoje potrzeby. W warunkach izolacji kontakt ten nabiera wyjątkowego charakteru, gdyż poza kształtowaniem szacunku dla wartości wyższych, wspomaga rozbudzanie poczucia odpowiedzialności, samokontroli czy wręcz samodyscypliny. Programy takie obejmują edukację kulturalną, ale również wspomagają rozwijanie twórczości własnej skazanych²¹.

Należy również wspomnieć o kulturze fizycznej i sporcie, które stanowią bardzo istotny sposób na rozładowywanie napięcia, pożyteczne wykorzystanie energii, która niezagospodarowana w zakładzie karnym, najczęściej przeradza się w agresję. Tego rodzaju programy służą nie tylko organizacji

¹⁹ *Ibidem*, s. 117–259.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*, s. 265–308.

czasu wolnego, ale przede wszystkim kształtowaniu zdolności motorycznych, redukcji lęku, rozwojowi psychofizycznemu, nauce zasad rywalizacji i *fair play* oraz popularyzacji gier zespołowych jako sposobu czynnego wypoczynku²².

Śmiało można stwierdzić, że gama dostępnych programów resocjalizacyjnych – o różnym stopniu pomysłowości i skali trudności – jest szeroka. Wszystkie mają na celu kształtowanie jednostki, dokonywanie pozytywnych przemian w jej osobowości, zachęcają do samorozwoju i podejmowania nowych form aktywności.

Metodologia badań

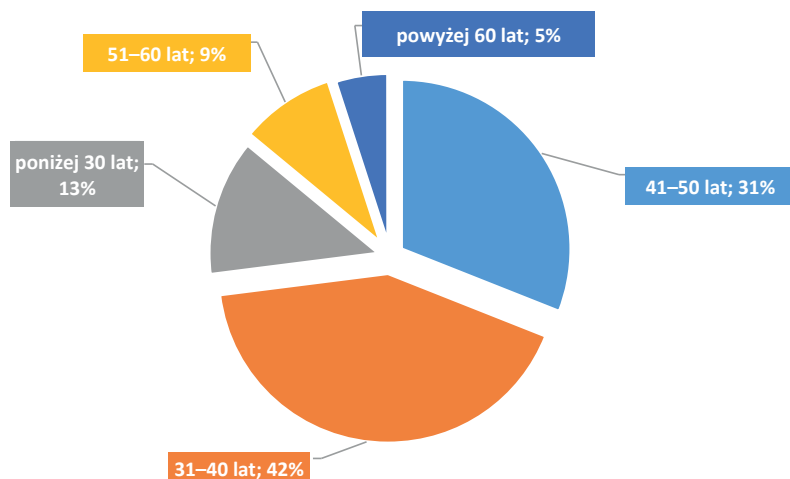
Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie programów resocjalizacyjnych, realizowanych obecnie w zakładach karnych, natomiast przedmiotem badań są opinie skazanych i funkcjonariuszy penitencjarnych na ich temat – na przykładzie programów realizowanych w Zakładzie Karnym w Nowym Wiśniczu.

Określono globalną zmienną zależną, jaką są programy resocjalizacyjne realizowane w zakładach karnych, oraz jej podzmiennie, takie jak: skuteczność programów resocjalizacyjnych, metody i techniki, trudności w realizacji programów. Wśród zmiennych niezależnych skupiono się głównie na takich czynnikach jak: wiek, wykształcenie, sytuacja rodzinna (stan cywilny, posiadanie dzieci), sytuacja materialna, cechy osobowości, pozycja w grupie osadzonych, dostępność programów, system odbywania kary. W badaniach zastosowano strategię ilościowo-jakościową, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety i techniki wywiadu. Kwestionariusz ankiety zbudowano z 14 pytań oraz metryczki zawierającej dodatkowe informacje o badanych. Kwestionariusz wywiadu składał się z 13 podstawowych pytań.

Badaniem ankietowym objęto 83 osoby, 4 arkusze zostały wypełnione niekompletnie, w związku z czym przyjęto 79 arkuszy. Byli to sami mężczyźni: 10 osób (13%) w wieku poniżej 30 lat, 33 osoby (42%) w przedziale wiekowym 31–40 lat, 25 osób (31%) w przedziale wiekowym 41–50 lat, 7 osób (9%) w wieku 51–60 lat oraz 4 osoby (5%) powyżej 60 lat. Rozkład wiekowy próby dawczej obrazuje wykres 1.

²² *Ibidem*, s. 312–321.

Wykres 1. Przedział wiekowy badanych (%)



Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na wykształcenie podział kształtował się następująco: 26 osób (33%) podstawowe, 8 osób (10%) gimnazjalne, 28 osób (35%) średnie zawodowe, 8 osób (10%) ogólnokształcące oraz 9 osób (12%) średnie techniczne. W grupie badanych ani jedna osoba nie legitymowała się wykształceniem wyższym.

Badaniem zostały objęte osoby z różnych oddziałów zakładu karnego, łącznie z terapeutycznym, aby próba badawcza była jak najbardziej uniwersalna oraz by jak najbardziej ograniczyć możliwość błędu (np. w postaci wzajemnego sugerowania się odpowiedziami osadzonych z jednej celi).

Wywiady oparte były na 13 pytaniach podstawowych, wzbogaconych o szereg pytań dodatkowych. Przeprowadzono je z dwiema osobami z kadry penitencjarnej: kierownikiem penitencjarnym oraz wychowawcą IV Oddziału. Wszyscy udzielali odpowiedzi chętnie i w sposób wyczerpujący. Żadne z pytań nie zostało pominięte, wręcz przeciwnie – przekazywane treści znacznie wykraczały poza zawartą w kwestionariuszu kafenię. Dodatkowo prowadzącej badania udostępniono szczegółowe raporty z wdrażania programów resocjalizacyjnych, zawierające dane dotyczące frekwencji.

Analiza wyników badań

Wszyscy osadzeni, bez względu na formę odbywania kary, mają możliwość korzystania z programów resocjalizacyjnych prowadzonych na terenie pla-

cówki. Niektóre są powtarzane rokrocznie, inne co roku się zmieniają, jednak ich liczba jest podobna. W roku 2018 zrealizowano ich 17, a w 2016 – 18.

Do programów, które wdrażane są co roku, należy „Stop pijanym kierowcom”. W 2018 r. łącznie udział w nim wzięło 19 osadzonych. Program ten służy rozwijaniu świadomości więźniów w zakresie zagrożeń związanych z jazdą po alkoholu, uczy odpowiedzialności, pokazuje możliwe skutki i konsekwencje podejmowania ryzykownych zachowań oraz kładzie nacisk na wykorzenienie błędnych przekonań dotyczących prowadzenia pojazdów w stanie nietrzeźwym. Z tej grupy programów wymienić też należy „Trzeźwo myśleć” (w 2018 roku ukończyło go 9 osób), „Papieros twoim wrogiem” (8 osób) oraz „Zdrowe życie” (program przeciwdziałający narkomanii, 10 osób). Coraz powszechniejsze uzależnienia behawioralne również są objęte programami, tu wyróżnić można „Stawiamy na odpowiedzialność” (7 osób). Konsekwentnie realizowane są też programy z zakresu przeciwdziałania agresji, np. „Stop agresji i przemocy” (w 2018 r. wzięło w nim udział 9 osadzonych), czy „Duluth” (program przeciwko przemocy domowej, 8 osób), a także z zakresu aktywizacji zawodowej, jak „Klub pracy” (9 osób).

Rokrocznie realizowane są też programy z zakresu ekologii – „Z ekologią na Ty”, który ukończyło w 2018 r. 10 osadzonych, i w zakresie porad prawnych – „Prawo dla skazanego” (8 osób). Nowością w 2018 r. w Nowym Wiśniczu jest program edukacyjny z zakresu integracji rodzin „Więzienie więzi nie więzi”, oparty na *Wychowaniu bez porażek* Thomasa Gordona oraz cyklu książek Adele Faber i Elaine Mazlish *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Daje on osadzonemu możliwość zarówno uzyskania kompetencji wychowawczych, jak i umiejętności ekspresji uczuć oraz uczy panowania nad emocjami. Skorzystało z niego 8 osób.

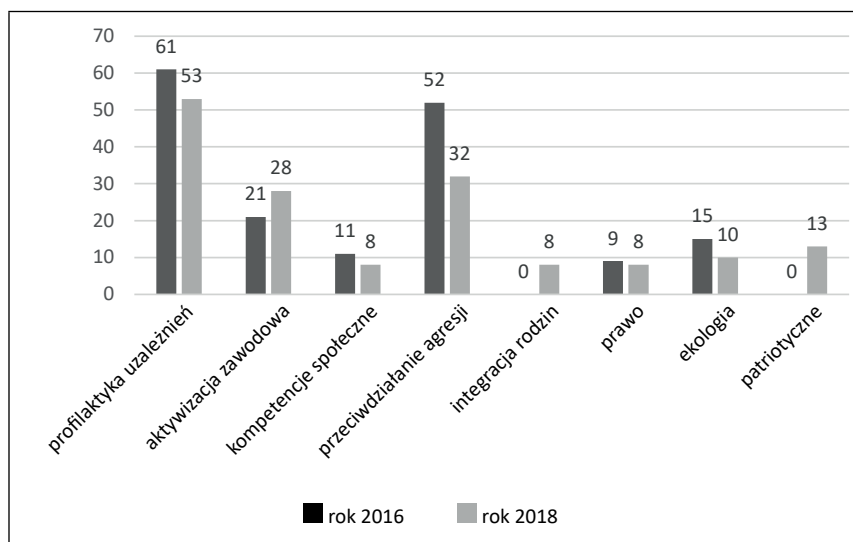
Ogólna liczba programów zrealizowanych w obu porównywanych latach zmieniła się nieznacznie – nastąpił spadek o jeden program (z 18 na 17); łączna liczba osadzonych, którzy wzięli w nich udział, również nie zmieniła się drastycznie (spadek ze 169 na 160 osób). Natomiast znaczne różnice da się zauważyć w strukturze tematycznej realizowanych programów. Wykres 2 przedstawia udział osób w poszczególnych grupach tematycznych programów w obu porównywanych latach.

Jak widać, pojawiły się nowe programy związane z integracją rodzin oraz projekty patriotyczne, które prawdopodobnie wprowadzono w związku z obchodami 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości.

W większości programów nastąpiła obniżka liczby osób biorących w nich udział. Jako wymowny przykład można przedstawić grupę programów przeciwdziałających agresji i przemocy, gdzie spadek ten wyniósł aż 38% (z 52 na

32 osoby). Niewiele mniejszy, bo 33-proc. spadek (z 15 na 10 osób) udziału osadzonych nastąpił w odniesieniu do programów ekologicznych, 27-proc. (z 11 na 8 osób) w programach z zakresu kompetencji społecznych, a 13-proc. (z 61 na 53 osoby) w przypadku projektów profilaktyki uzależnień. Jedyny wyjątek stanowią programy z zakresu aktywności zawodowej, gdzie nastąpił wzrost liczby zainteresowanych o 33% (z 21 na 28 osób).

Wykres 2. Udział ogółu osadzonych w programach resocjalizacyjnych w 2016 i 2018 r. (liczba osób)



Źródło: opracowanie własne.

W trakcie wywiadów przeprowadzonych z kadrą penitencjarną nie udało się uzyskać wyjaśnienia tego faktu. Zwrócono jedynie uwagę, że dużo osób rezygnuje w trakcie trwania programów, a z roku na rok ten odsetek rośnie, co mogłoby wskazywać, że oferta programowa jest coraz mniej interesująca albo chęci w osadzonych coraz mniejsze.

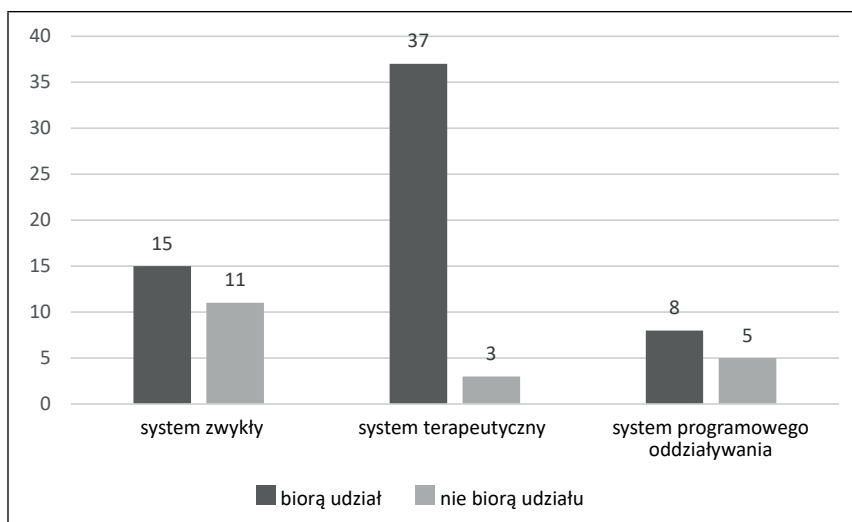
W grupie badanych aż 60 z 79 osób (76%) zadeklarowało, że bierze udział w programach resocjalizacyjnych, a tylko 19 (24%), że z nich nie korzysta. Na uwagę zasługuje fakt, że wśród tych 19 osób aż 10 (53%) deklaruje, że przy wcześniejszym osadzeniu uczestniczyło w programach. To mogłoby potwierdzać, w pewnym sensie, wcześniejsze przypuszczenia.

Z literatury naukowej wynika, że na poziom uczestnictwa w programach wpływa system odbywania kary²³. Wyniki badań wyraźnie to potwierdzają.

²³ *Ibidem*, s. 34–35.

Zdecydowana większość, bo aż 37 z 60 (62%) ankietowanych uczestniczących w programach to osadzeni w systemie terapeutycznym, osadzeni w systemie zwykłym stanowią 25% (15 osób z 60), a w systemie programowego oddziaływania – tylko 13% (8 osób z 60). Zapewne spore znaczenie ma tu ogólny rozkład badanych, gdyż odbywający karę w systemie terapeutycznym dominują i stanowią 51% ogółu ankietowanych (40 osób z 79), podczas gdy osadzeni w systemie programowego oddziaływania – zaledwie 16,5% (13 osób z 79), a w systemie zwykłym – 33% (26 osób z 79). Niemniej jednak widać, że system odbywania kary ma wpływ na uczestnictwo w programach. Obrazuje to wykres 2.

Wykres 3. Udział osadzonych w programach w ramach systemów odbywania kary (liczba osób)



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie widać, że prawie wszyscy badani (93%) odbywający karę w systemie terapeutycznym biorą udział w programach resocjalizacyjnych, podczas gdy w pozostałych systemach kształtuje się to na poziomie 60%. To potwierdza opinię kadry penitencjarnej, że osadzeni na ogół nie są zbyt chętni do działań, do których nie są zobligowani.

Wiek i wykształcenie osadzonych a udział w programach resocjalizacyjnych

Jeśli chodzi o wpływ wieku i wykształcenia osadzonych na udział w programach resocjalizacyjnych, nasuwa się przypuszczenie, że największa frekwencja będzie występować wśród osób młodszych, ponieważ to głównie one są kierowane do odbywania kary pozbawienia wolności w systemie programowego oddziaływania, w którym – jak się wydaje – programy resocjalizacyjne powinny stanowić podstawową metodę resocjalizacji. Badania ankietowe pokazują jednak trochę inny rozkład uczestników programów.

Korzysta z nich 80% osób w wieku do 30 lat, 84% osób w przedziale wiekowym 31–40 lat, 60% osadzonych w przedziale wiekowym 41–50 lat, 100% osób w przedziale wiekowym 51–60 lat oraz 50% osób powyżej 60 lat. Zaskakujący jest tak wysoki udział wśród osób z przedziału wiekowego 51–60 lat – być może wynika to z próby badawczej, która akurat w tym przedziale wiekowym jest niewielka.

Badania pokazują, że najpopularniejsze są dwa rodzaje programów resocjalizacyjnych: profilaktyki uzależnień i aktywizacji zawodowej. W pierwszych bierze udział 46 osadzonych, co stanowi 77% ogólnej liczby biorących udział w programach resocjalizacyjnych. W tym 21 osób reprezentuje grupę wiekową 31–40 lat (co stanowi 75% korzystających z programów w tej grupie wiekowej), 12 osób – grupę 41–50 lat (80%), 7 osób (100%) z grupy wiekowej 51–60 lat, pięciu osadzonych w wieku do 30 lat (63%). Grupę powyżej 60 lat pominięto ze względu na znikomą liczbę uczestniczących w badaniach (ogółem 4 osoby, w tym 2 uczestniczące w programach).

Jeśli chodzi o programy z zakresu aktywizacji zawodowej, bierze w nich udział 16 osadzonych, co stanowi 27% ogólnej liczby biorących udział w programach resocjalizacyjnych. Znowu najwięcej, bo aż 11, jest osób z przedziału wiekowego 31–40 lat (co stanowi 39% korzystających z programów w tej grupie wiekowej), 4 osoby w wieku 41–50 lat (27%) i tylko 1 osadzony w wieku do 30 lat, czyli 12,5% ogółu z tego przedziału wiekowego. Badani z pozostałych grup wiekowych nie korzystają z tej tematyki programów.

Wyróżnić jeszcze należy programy z zakresu przeciwdziałania agresji, w których uczestniczy 10 badanych, co stanowi 17% ogólnej liczby biorących udział w programach resocjalizacyjnych: 3 osoby (11%) z grupy wiekowej 31–40 lat, 3 osoby (20%) z przedziału 41–50 lat, 2 osoby (29%) z grupy 51–60 lat i po jednej wieku do 30 lat (12,5%) i powyżej 60 lat (25%).

Podobnie kształtuje się rozkład w grupie programów z zakresu kompetencji społecznych. Ogółem udział bierze w nich 7 osadzonych, co stanowi 12%

wszystkich badanych – uczestników programów resocjalizacyjnych. W tym 3 osoby (11%) z grupy wiekowej 31–40 lat, 2 osoby (13%) z przedziału 41–50 lat, i po 1 w wieku do 30 lat (12,5%) i z grupy wiekowej 51–60 lat (14%).

Pozostałe grupy programów cieszą się zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem, więc niecelowe jest omawianie ich w tym miejscu. Wspomnieć należy tylko, że udział w nich deklarują zaledwie 4 osoby (7%), jeśli chodzi o profilaktykę przemocy w rodzinie, oraz po 1 osobie (niespełna 2%) w przypadku zagadnień prawnych oraz innych zakresów przedmiotowych.

Wyniki badań wskazują na niewielką zależność udziału w różnych rodzajach programów od wieku badanych. Wyraźnie widać, że wszystkie grupy wiekowe uczestniczą proporcjonalnie w najbardziej popularnych programach, a najmniej licznie, oczywiście adekwatnie do ogólnej liczby badanych z danego przedziału wiekowego, w najmniej obleganych.

Jeśli chodzi o wykształcenie, też nie stwierdzono jego szczególnej korelacji z udziałem osadzonych w programach. Jak już wspomniano, wśród badanych nie było ani jednej osoby z wykształceniem wyższym. Rozkład pozostałych wydaje się w miarę równomierny: najliczniej uczestniczą w programach osadzeni z wykształceniem średnim ogólnokształcącym – aż 88% wszystkich osób z takim wykształceniem korzysta z programów. Z wykształceniem średnim zawodowym – 79%, z technicznym – 78%, a z podstawowym – 73%. Najgorzej pod tym względem sytuacja wygląda w przypadku osób z wykształceniem gimnazjalnym – tylko 63% uczestniczy w tej formie resocjalizacji. W programach z zakresu profilaktyki uzależnień bierze udział 20 osób z wykształceniem zawodowym (co stanowi aż 91% osadzonych korzystających z programów z takim wykształceniem), 12 osób z wykształceniem podstawowym (63%), 6 osób ze średnim technicznym (86%), 5 osadzonych z ogólnokształcącym (71%) oraz 3 osoby (60%) z wykształceniem na poziomie gimnazjum.

W programach z zakresu aktywizacji zawodowej bierze udział 6 osób z wykształceniem podstawowym (co stanowi 32% korzystających z programów z takim wykształceniem), 4 osoby z wykształceniem zawodowym (18%), 3 osadzonych z wykształceniem technicznym (43%) i tylko 1 osadzony z ogólnokształcącym (czyli 14% tej grupy badanych).

Wyróżnić jeszcze należy programy z zakresu przeciwdziałania agresji, w których uczestniczą 4 osoby z wykształceniem podstawowym (21%), 4 osoby z zawodowym (18%) i 2 osoby z ogólnokształcącym (29%). Pozostałe osoby nie biorą udziału w programach o tej tematyce.

W grupie programów z zakresu kompetencji społecznych rozkład jest bardziej wyrównany. Biorą w nich udział 2 osoby z wykształceniem gimnazjalnym

(40%), 2 osoby (9%) z zawodowym, i po 1 z ogólnokształcącym (14%), średnim technicznym (14%) i podstawowym (5%). Pozostałe grupy programów, jak już wspomniano uprzednio, cieszą się zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem, więc niecelowe jest ich omawianie w tym miejscu.

Ogólnie wyniki badań wskazują na niewielki wpływ wykształcenia na uczestnictwo w wybranych programach resocjalizacyjnych. Wszystkie grupy mają proporcjonalny udział w poszczególnych rodzajach programów. Wyjątek stanowi udział osób z wykształceniem zawodowym w programach z zakresu profilaktyki uzależnień – uczestniczy w nich aż 91% tej grupy. Świadczyć może to o dużym odsetku osób uzależnionych w tej grupie.

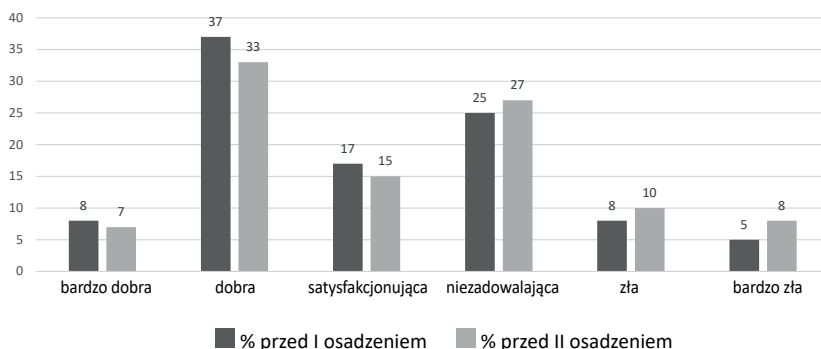
Sytuacja materialna osadzonych a udział w programach resocjalizacyjnych

W świetle literatury przedmiotu, sytuacja ekonomiczna ma znaczący wpływ na wejście na drogę przestępstwa oraz niejednokrotnie skłania do recydywy. Dużo pisze się o braku możliwości znalezienia pracy po wyjściu z więzienia, o odrzuceniu byłego skazanego przez byłego pracodawcę²⁴. Wiele osób „z biedy” popełnia przestępstwo, a po wyjściu z więzienia – nie mając środków do życia, nie mogąc znaleźć pracy – łamie prawo po raz drugi. Ankietowani trochę zaprzeczyli temu schematowi, a wręcz pokazali, że właśnie nie tylko „biedni” popełniają przestępstwa i do nich wracają. Natomiast ich sytuacja materialna w wielu wypadkach ulega pogorszeniu. Rozkład odpowiedzi pokazuje wykres 4.

Z badań wynika, że największa część ankietowanych – 22 osoby (37%) – miała przed pierwszym złamaniem prawa sytuację materialną dobrą. Przed kolejnym osadzeniem dotyczyło to już tylko 20 osób, czyli 33%. 15 osób (24%) deklarowało sytuację niezadowalającą przed pierwszym osadzeniem, a przed kolejnym – 16 osób (27). Jako satysfakcjonującą określiło swoją sytuację materialną 10 osób (17%) przed pierwszym osadzeniem i 9 (16%) przed kolejnym, natomiast jako bardzo dobrą odpowiednio – 5 osób (8%) i 4 osoby (7%), a jako bardzo złą – 3 osoby (5%) i 4 osoby (7%). Wyraźnie procent osób z sytuacją materialną pozytywną po pierwszym osadzeniu uległ zmniejszeniu, a z sytuacją negatywną, zarówno w mniejszym, jak i większym stopniu, zdecydowanie wzrósł.

²⁴ W. Ambrozik, *Readaptacja społeczna i reorganizacja środowisk lokalnych jako warunek skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 182–213.

Wykres 4. Sytuacja materialna ankietowanych biorących udział w programach resocjalizacyjnych (%)



Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, nie tylko sytuacja ekonomiczna jest czynnikiem warunkującym popełnienie przestępstwa, w sumie ponad połowa ankietowanych miała przed złamaniem prawa sytuację materialną co najmniej satysfakcjonującą. Natomiast może mieć znaczenie przy powrotności, gdyż tu ewidentnie sytuacja niezadowolająca i bardzo zła pogłębia skłonność do naruszania prawa. Można na tej podstawie zaryzykować przypuszczenie, że sytuacja materialna nie ma wpływu na udział w programach i niestety odwrotnie: udział w programach nie wpływa na poprawę sytuacji materialnej po opuszczeniu zakładu karnego.

Trudności w realizacji programów resocjalizacyjnych

Jak podaje literatura przedmiotu, na skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych wpływ ma szereg czynników. Z jednej strony poziom wykształcenia, przygotowania i doświadczenia kadry więziennej, a równocześnie indywidualne cechy osobowości wychowawców. Z drugiej strony istotny jest grunt, na jaki owe wysiłki padają, czyli od cech osobowości, wcześniejszych doświadczeń oraz nastawienia adresatów programów²⁵.

W trakcie wywiadów z kadrami więzienną ustalono, że obecnie więzienia zatrudniają wykwalifikowanych pracowników, z odpowiednim wykształceniem,

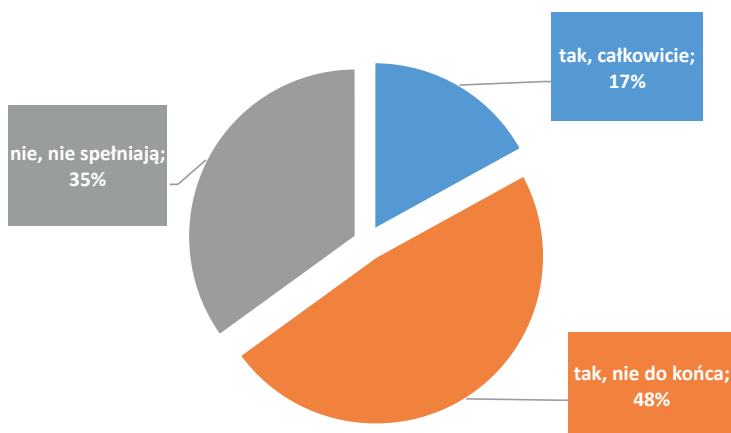
²⁵ W. Kędzierski, *Oddziaływania resocjalizacyjne i ich skuteczność w percepcji recydywistów odbywających karę w zakładzie karnym typu zamkniętego*, [w:] *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 114–126.

którzy przechodzą regularne szkolenia, m.in. w zakresie wdrażania programów resocjalizacyjnych. Dostępna jest również szeroka gama programów z różnych dziedzin, prowadzonych przez firmy zewnętrzne i przez personel więzienny. Dostęp do nich ma każdy, o ile tylko wyrazi chęć. I tu najczęściej zaczyna się problem, gdyż osadzeni, jeśli nie są do czegoś zobligowani, niechętnie biorą w tym udział.

Kadra penitencjarna podkreślała w wywiadach, że osadzeni w wyniku okresowej oceny mają dobierane metody resocjalizacji (w tym programy) indywidualnie do potrzeb każdego z nich. W większości wyrażają zgodę na udział w konkretnych programach i deklarują chęć uczestnictwa, czasem nawet biorą udział w jednym, dwóch spotkaniach – ale na tym się kończy.

W trakcie badań próbowano ustalić, czy oferowane programy spełniają oczekiwania osadzonych. Ankietowani odpowiadali w sposób pokazany na wykresie 5.

Wykres 5. Czy programy resocjalizacyjne spełniają oczekiwania osadzonych



Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, na to pytanie tylko 13 osób odpowiedziało, że całkowicie tak (co stanowi 17% ogółu badanych), 38 ankietowanych, że nie do końca (48%), a aż 28, że nie (35%).

Bardzo ciekawie rozkładają się powody, które sprawiają, że programy nie do końca, bądź zupełnie nie spełniają oczekiwań osadzonych. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Przyczyny niespełniania oczekiwań osadzonych przez programy resocjalizacyjne

Programy:					
	są oderwane od rzeczywistości	są prowadzone przez osoby niekompetentne	są niezrozumiałe	nie zmieniają mojej sytuacji	inne przyczyny
liczba wskazań	20 (25%)	9 (11%)	11 (14%)	26 (33%)	4 (5%)

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać na podstawie zestawienia, w przeważającej części (89%) ankietowani dobrze oceniają kompetencje osób prowadzących programy resocjalizacyjne oraz w podobnej liczbie (86%) dobrze oceniają jakość programów pod względem zrozumiałości.

Natomiast niepokojący wydaje się fakt, że programy postrzegane są przez skazanych jako oderwane od rzeczywistości, na co wskazuje 25% ankietowanych, a 33% potwierdza to brakiem wiary w ich jakąkolwiek moc sprawczą – „nie zmieniają mojej sytuacji” – to całkowicie podważa celowość korzystania z programów. Być może stąd bierze się tendencja do unikania bądź niekończenia uczestnictwa w cyklach programowych.

Badano również opinie osadzonych biorących udział w programach resocjalizacyjnych na temat ich skuteczności. Aż 31 badanych (52%) uznało programy resocjalizacyjne za raczej skuteczne, 16 osób (27%) jako zdecydowanie skuteczne, 15 osób (25%) jako raczej nieskuteczne i 4 osoby (6%) jako zdecydowanie nieskuteczne. Jak widać, prawie 70% uczestników programów pozytywnie ocenia ich skuteczność.

Ankietowani mieli też możliwość wypowiedzenia się w kwestii wpływu programów resocjalizacyjnych na osoby biorące w nich udział. Rozkład odpowiedzi pokazuje tabela 2.

Tabela 2. Wpływ programów resocjalizacyjnych na uczestników

Programy:					
	kształtują osobowość	zmieniają sposób myślenia	pomagają pozbyć się nałogów	przygotowują do życia na wolności	nie mają żadnego wpływu
liczba wskazań	20 (25%)	38 (48%)	30 (38%)	29 (37%)	19 (24%)

Źródło: opracowanie własne.

Prawie połowa badanych, bo aż 38 osób (48%) uważa, że programy pomagają zmienić sposób myślenia, 30 ankietowanych (38%) twierdzi, że pomagają pozbyć się nałogów. Niewiele mniej, bo 29 osób (37%), że przygotowują do życia na wolności, a 20 respondentów (25%) uważa, że kształtują osobowość. Negatywną ocenę ma 19 osadzonych, co stanowi 24% badanych, którzy uznają, że programy nie mają żadnego wpływu na uczestników.

W większości badani pozytywnie oceniają zarówno działania kadry, ofertę programową, jak i skuteczność realizowanych programów.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania wykazały, że wszyscy osadzeni mają dostęp do szerokiej gamy programów resocjalizacyjnych – niektóre są im narzucane, jeśli tego wymagają indywidualnie (np. program „Duluth” dla osób agresywnych, stosujących przemoc). W większości jednak, jak informuje kadra penitencjarna, mają możliwość dobrowolnego wyboru.

Większość autorów publikacji poświęconych więziennictwu nisko ocenia skłonność skazanych do udziału w programach, a wpływ samych programów na proces resocjalizacji uznaje za niewielki. Niektórzy wręcz twierdzą, że resocjalizacja penitencjarna nie istnieje. Biorąc pod uwagę rozmiary opisywanego zagadnienia oraz indywidualny charakter poszczególnych przypadków, nie jest możliwe dokładne zgłębienie zjawiska w tak krótkim opracowaniu i w oparciu o tak małą próbę badawczą. Niemniej jednak uzyskane wyniki w niektórych punktach wydają się zaskakujące – zwłaszcza jeśli chodzi o ocenę programów resocjalizacyjnych oraz ich skuteczności. Badania wykazały, że sami skazani stosunkowo wysoko oceniają zarówno starania i kompetencje służb więziennych, jak i jakość programów resocjalizacyjnych. Analiza powrotności do więzienia pod kątem korzystania z programów również nie wykazała szczególnych dysproporcji.

Ogólnie, w opinii badanych, programy resocjalizacyjne są oceniane dość wysoko, aż 59% ocenia je ogólnie pozytywnie. Podobnie działania służb więziennych pod kątem resocjalizacji oceniane są całkiem pozytywnie, tylko 35% badanych uważa je za całkowicie niezadowolające. Respondenci bardzo wysoko oceniają sposób oddziaływania programów na uczestników. Prawie połowa badanych uważa, że programy pomagają zmienić sposób myślenia, 38% twierdzi, że pomagają pozbyć się nałogów. Niewiele mniej, bo 37%, że przygotowują do życia na wolności a 25% uważa, że kształtują osobowość. Negatywną ocenę ma 24% badanych, którzy uznają, że programy nie mają żadnego wpływu na uczestników.

Natomiast niepokojący wydaje się fakt, że programy postrzegane są przez skazanych jako oderwane od rzeczywistości, na co wskazuje 25% ankietowanych, a potwierdza 33% brakiem wiary w ich jakąkolwiek moc sprawczą.

Być może wynika to z faktu, że większość ankietowanych, to odbywający karę więzienia po raz trzeci i kolejny. To osoby, które mają powody do rozgoryczenia, gdyż w ich przypadku, jak dotąd starania systemu penitencjarnego nie przyniosły pożądanych efektów.

Szczególną uwagę autorki wzbudził fakt, że większość programów jest narzucanych odgórnie: muszą być realizowane, bez względu na fakt, czy jest zapotrzebowanie na nie w danej chwili, w danej jednostce penitencjarnej – jak się to ma do indywidualnego podejścia do skazanego?

Niezrozumiałe jest także dla autorki niniejszego artykułu, że tak zauważalnie uległa zmianie struktura tematyczna programów. Na przestrzeni dwóch lat znacznie ograniczono liczbę wdrażanych programów szczególnie istotnych w procesie resocjalizacji, np. związanych z przeciwdziałaniem agresji, na rzecz programów mniej wartościowych wychowawczo (zwłaszcza w tej grupie, jaką reprezentują badani osadzeni), jak na przykład projekty patriotyczne, których realizacja może przynieść odwrotny od oczekiwanego skutek. Programy te trafiają na bardzo podatny grunt i – opacznie rozumiane – mogą generować postawy radykalizacji prowadzącej do ekstremizmu, kształtować postawy nietolerancji i dyskryminacji. Czas i środki finansowe należałoby wykorzystać na realizację programów kształtowania kompetencji społecznych czy przeciwdziałania agresji, które – z punktu widzenia skuteczności resocjalizacji – mają dużo większe znaczenie.

Kadra penitencjarna ma dość sceptyczny stosunek do efektywności oddziaływania programowego, który wynikać może również z braku ewaluacji programów. Są one starannie realizowane, ale nie wiadomo, czy i na ile są wartościowe i skuteczne, bo nikt tego nie sprawdza. Większość projektów nie zawiera punktu odnoszącego się do ewaluacji, brakuje również profesjonalnych ewaluatorów, co jest wyraźnie sprzeczne z wytycznymi zawartymi w Zarządzeniu Dyrektora Generalnego Służby Więziennej. Wiedza o opuszczającym więzienie kończy się więc wraz z przekroczeniem przez niego progu placówki – chyba że wraca on po raz kolejny do tego samego zakładu karnego: wtedy dowód nieskuteczności działań resocjalizacyjnych jest ewidentny.

Beata Zinkiewicz

dr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID: 0000-0001-8062-8102

Rola kuratora sądowego w procesie integracji rodzin osób pozbawionych wolności

Streszczenie

Rozdział zawiera rozważania na temat aktualnych i potencjalnych działań kuratorów sądowych adresowanych do osób pozbawionych wolności i ich rodzin, ze szczególnym zaakcentowaniem potrzeby podtrzymywania/rekonstrukcji więzi rodzinnych dla dobra dzieci. Tekst składa się z czterech części. W pierwszej bardzo ogólnie zarysowano problematykę kary pozbawienia wolności z punktu widzenia osób osadzonych i ich pozostających na wolności rodzin. Druga część rozdziału odnosi się do kontaktów więźniów z osobami bliskimi w kontekście potrzeb i praw małoletnich dzieci. Zaprezentowano w niej zarówno najnowsze międzynarodowe rekomendacje dotyczące utrzymywania więzi rodzinnych przez osoby osadzone w jednostkach penitencjarnych (uwzględniające również zalecenia dla służb sądowych), jak i przykłady dobrych praktyk w tym obszarze odnotowane w polskim więziennictwie. W trzeciej części opracowania skoncentrowano się na działaniach kuratorów sądowych wobec osób osadzonych i ich rodzin, uwzględniając zarówno pracę kuratorów penitencjarnych, jak i funkcjonujących w warunkach wolnościowych kuratorów dla dorosłych (dozorujących osoby opuszczające zakłady karne) i kuratorów rodzinnych. Oprócz zadań wykonywanych w analizowanym obszarze wynikających bezpośrednio z obowiązujących przepisów prawnych, uwzględniono propozycje wykraczające poza standardową działalność, szczególnie w odniesieniu do rodzinnych kuratorów sądowych. Ostatnią część rozdziału stanowi podsumowanie, w którym przedstawiono argumenty potwierdzające potrzebę zintensyfikowanych działań na rzecz integracji/reintegracji rodzin osób osadzonych w kontekście różnorodnych przeszkód i problemów utrudniających działania służb w tym obszarze.

Słowa kluczowe: kurator sądowy, zakład karny, rodzina osadzonych, dzieci rodziców pozbawionych wolności

A probation officer's role in the process of integrating families of the incarcerated

Abstract

The chapter presents probation officers' current and potential activities targeted at the imprisoned and their families, with a particular focus on strengthening/reconstructing family

ties for the welfare of children. The chapter consists of four parts. In the first part the general issue of the imprisonment from the convicts' and their families' points of view are shown. The second part refers to contacts of convicts with their families in the context of the minors' needs. The latest international recommendations concerning strengthening family ties by convicts incarcerated in penal institutions (recommendations of judicial services are also taken into consideration) are presented there, as well as some good practices recorded in the Polish system of prison organization. In the third part of this paper activities of probation officers undertaken towards convicts are presented. The work of probation officers as well as the ones working with adults (supervising people leaving penal institutions) and court – appointed family guardians are also included here. Apart from tasks performed within the analyzed area, resulting directly from the mandatory provisions of law there are also propositions mentioned which go beyond the standard activities of court-appointed guardians. The last part sums up and presents arguments that indicate the need to integrate/reintegrate convicts' families in the context of various obstacles and problems which impede all the activities of the services within the area.

Key words: probation officer/court-appointed family guardian, penal institution, convict's family, children of convicts

Wstęp. Kara pozbawienia wolności z perspektywy osadzonych, ich partnerów i dzieci

Bezwzględne pozbawienie wolności jest środkiem karnym, który stanowi ogromną dolegliwość nie tylko dla osoby uwięzionej, ale również dla całego systemu rodzinnego¹. Człowiek popełniający przestępstwo zostaje wyrokiem sądu odizolowany od świata zewnętrznego, umieszczony w zakładzie karnym – instytucji o charakterze totalnym, w której jego aktywność jest ściśle zaplanowana, inicjatywa zredukowana do minimum, a realizacja podstawowych potrzeb staje się znacząco utrudniona lub niemożliwa². Bez względu na wysokość kary, warunki jej odbywania i perspektywę opuszczenia więzienia w przyszłości, statystyczny skazany doświadcza poczucia niesprawiedliwości, samotności i niezrozumienia, niestabilności emocjonalnej, nieustannego braku poczucia bezpieczeństwa. Niezależnie od mniej lub bardziej ustabilizowanej sytuacji rodzinnej, tęskni za wolnością i osobami bliskimi, od których został odseparowany, chociaż po dłuższym okresie osadzenia, podlegając standary-

¹ A. Domżańska, *Dzieci rodziców pozbawionych wolności*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 215–224.

² M. Ciosek, *Resocjalizacja w zakładach karnych*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J.M. Stanik, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN – Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007, s. 318–360; H. Machel, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

zacji zachowań i deprywacji potrzeb (których skutkiem jest zjawisko prizonizacji), nie zawsze potrafi właściwie wyrażać uczucia wobec najbliższych i pielęgnować więzi. Naturalną konsekwencją przebywania w warunkach izolacji więziennej staje się zatem znaczne ograniczenie udziału w życiu rodzinnym, niewywiązywanie się z codziennych obowiązków małżeńskich i rodzicielskich, czyli „wypadnięcie” z pełnienia dotychczasowych ról społecznych.

Dla małżonka/partnera sytuacja uwięzienia bliskiej osoby jest wydarzeniem traumatycznym z wielu powodów. Przede wszystkim burzy dotychczasowy sposób funkcjonowania rodziny, pozbawia środków finansowych³, wymusza łączenie ról związanych z utrzymaniem domu i wychowaniem dzieci, naraża na ostracyzm w kontaktach społecznych, zwiększając tym samym ryzyko marginalizacji i ekskluzji. Niejednokrotnie osoby pozostające na wolności, będące w stanie długotrwałego stresu i przeciążenia, nie potrafią radzić sobie z własnymi emocjami, sięgają po substancje psychoaktywne i wpadają w pułapkę uzależnienia. Staje się to dodatkowym czynnikiem konfliktogennym i w oczywisty sposób przekłada się na kontakty z partnerem i generuje niewłaściwe postawy wobec dzieci. Wiele z takich osób nie wytrzymuje próby czasu, wchodzi w nowe związki i doprowadza do całkowitego rozbicia rodziny.

Małoletnie dziecko, niezależnie od okresu rozwojowego, niewątpliwie najdotkliwiej odczuwa skutki uwięzienia rodzica. Dekompozycja rodziny jest dla niego dramatycznym przeżyciem, porównywalnym ze śmiercią najbliższej osoby. Dziecko doświadcza pustki, uczucia odrzucenia, braku miłości i zachwiania poczucia bezpieczeństwa. Często rodzina ukrywa przed nim prawdę (np. utrzymując w przeświadczeniu, że rodzic pracuje za granicą), a kiedy ta wyjdzie na jaw (często za sprawą „życzliwej” osoby), próbuje zrzucić całą odpowiedzialność za zaistniałą sytuację na „bezduszny” wymiar sprawiedliwości, kreując w oczach dziecka fałszywy obraz świata. Świadomość, że rodzic przebywa w więzieniu, wiąże się dla dziecka z nieuzasadnionym poczuciem winy i wstydem⁴. Ze strony grupy rówieśniczej często odbiera sygnały świadczące o braku akceptacji, mniejszej wartości, jest etykietowane i wykluczane ze wspólnych przedsięwzięć⁵. Dlatego wiele dzieci osób uwięzionych doświadcza poważnych problemów emocjonalnych, przejawia trudności w nauce

³ A. Kwieciński, *Skazani-rodzice. Sytuacja prawna osadzonych sprawujących opiekę nad dziećmi*, „Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego” 2012, t. XXVIII, s. 187–202.

⁴ A. Domżańska, *op. cit.*, s. 217.

⁵ D. Jaroń, *Winy rodziców (nie) piętnują dzieci*, 1.06.2016, Interia.pl, <https://fakty.interia.pl/autor/dariusz-jaron> [dostęp: 19.06.2020].

szkolnej i manifestuje różnorodne formy zaburzeń w zachowaniu⁶ (zarówno eksternalizacyjne, jak i internalizacyjne).

Sytuacja psychospołeczna rodzin osób pozbawionych wolności może być bardzo zróżnicowana i składa się na to szereg czynników. Po pierwsze, ważne jest, kto z najbliższej rodziny odbywa karę: mężczyźni-ojcowie (statystycznie najczęściej), kobiety-matki (z uwzględnieniem tych, które mogą wychowywać swoje dzieci do trzeciego roku życia na terenie zakładu karnego), czy oboje rodzice, których dzieci przebywają w rodzinach zastępczych lub w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Po drugie, istotna jest siła więzi emocjonalnych łączących członków rodziny, ich pielęgnowanie i okazywanie wzajemnego wsparcia poprzez regularne kontakty. Po trzecie, niezwykle ważne wydają się zarówno indywidualne cechy osób uwięzionych w tę trudną sytuację (np. odporność na stres, samoocena, zdolność do empatii), jak i zasoby środowiskowe (np. pomoc lokalnych instytucji, wsparcie dalszej rodziny). Wymienione (i inne, pominięte z uwagi na ramy opracowania) czynniki składają się na indywidualną, niepowtarzalną historię każdej z rodzin, która w obliczu uwięzienia bliskiej osoby przyjmuje (mniej lub bardziej świadomie) określone strategie radzenia sobie z sytuacją kryzysową. W rezultacie to od nich zależy przetrwanie bądź rozpad rodziny.

Kontakty z uwięzionym rodzicem w kontekście potrzeb i praw dziecka

Optymalnym środowiskiem społecznym, sprzyjającym harmonijnemu rozwojowi dziecka jest niewątpliwie pełna, kochająca się rodzina. W pierwszych latach życia wszystkie potrzeby dziecka skierowane są ku rodzicom i najbliższemu otoczeniu. Prawidłowo funkcjonująca rodzina umożliwia dziecku zaspokojenie potrzeb zarówno biologicznych, jak i psychiczno-emocjonalnych. Najważniejsze z nich to potrzeba ruchu, aktywności, zabawy i poznawania świata, potrzeba uznania, akceptacji i łączności z bliskimi, potrzeba identyfikacji z wzorcem osobowym, a przede wszystkim – potrzeba miłości i poczucia bezpieczeństwa. Zgodnie z тезami popularnych na gruncie psychologii teorii rozwoju człowieka (np. teorii Erika Eriksona), nieskrępowana realizacja potrzeb i wynikające z niej bezkolizyjne rozwiązywanie kryzysów rozwojowych stanowi solidny fundament do budowania zdrowych relacji i więzi w przyszłości, kiedy dziecko będzie poszerzało kontakty społeczne i wchodziło w inte-

⁶ A. Majchrowska-Kielak, *Kontakty rodziców odbywających karę pozbawienia wolności z dziećmi*, 18.02.2017, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=551> [dostęp: 22.06.2020].

rakcje z grupą rówieśniczą (np. przedszkolną i szkolną). Z kolei deprywacja każdej z tych potrzeb pozostawia bardziej lub mniej widoczne ślady w osobowości dziecka. Przykładowo, brak poczucia akceptacji powoduje niepewność, przewrażliwienie i uległość, zachwianie poczucia bezpieczeństwa przekłada się na lękliwość, nadpobudliwość, negatywizm, zachowania aspołeczne i antyspołeczne, brak poczucia własnej wartości (niską samoocenę) i pewności siebie. Z kolei brak modelu identyfikacyjnego może prowadzić do zaburzeń w obrazie samego siebie, świata i swojego w nim miejsca (w rozwoju własnej tożsamości)⁷.

Rozłąka dziecka z rodzicem odbywającym karę pozbawienia wolności niewątpliwie znacząco ogranicza, a czasem wręcz uniemożliwia realizację wszystkich potrzeb dziecka, co w rezultacie przyczynia się do powstawania różnorodnych zaburzeń w jego rozwoju biopsychospołecznym⁸. Ale fakt uwięzienia rodzica nie pozbawia dziecka elementarnego prawa do utrzymywania z nim kontaktu i pielęgnowania więzi emocjonalnych⁹. Prawo to jest zagwarantowane w Konwencji o prawach dziecka, jak również w wielu dokumentach o zasięgu międzynarodowym, których zalecenia Polska zobowiązała się respektować. Najbardziej aktualne z nich są Rekomendacje Rady Europy z 2018 r. dotyczące kontaktów dzieci z uwięzionymi rodzicami¹⁰. Dokument ten odwołuje się do wielu obowiązujących dotąd konwencji i zaleceń dotyczących przede wszystkim ochrony praw człowieka (w tym praw dziecka), warunków odbywania kary (w tym szczególnej sytuacji osadzonych matek z dziećmi), funkcjonowania służb kuratorskich, systemu monitoringu elektronicznego i zwraca uwagę na potrzebę ujednolicenia stosowanych przepisów prawnych w państwach członkowskich UE. W preambule dokumentu wyraźnie podkreślono, że dzieci rodziców osadzonych w zakładach penitencjarnych mają takie same prawa jak wszyscy małoletni. Dlatego konieczna jest systematyczna diagnoza wszelkich barier utrudniających utrzymywanie relacji rodzinnych i trudności,

⁷ B. Czeredrecka, *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 50–51; P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, red. nauk. wyd. pol. M. Materska, tłum. E. Czerniawska et al., PWN Warszawa 2015, s. 642–646.

⁸ A. Domżańska, *op. cit.*; A. Majchrowska-Kielak, *op. cit.*

⁹ Wyjątek stanowią sytuacje, w których rodzic lub rodzice zostali sądowo pozbawieni władzy rodzicielskiej, najczęściej na skutek stosowania różnych form przemocy domowej, w tym wobec małoletniego dziecka. Wtedy dla jego dobra takie kontakty nie powinny mieć miejsca.

¹⁰ Recommendation CM/Rec(2018)5 of the Committee of Ministers to member States concerning children with imprisoned parents (Adopted by the Committee of Ministers on 4 April 2018 at the 1312th meeting of the Ministers' Deputies), <https://rm.coe.int/cm-recommendation-2018-5-concerning-children-with-imprisoned-parents-e/16807b3438> [dostęp: 19.06.2020].

na jakie napotykać dzieci osadzonych w codziennym funkcjonowaniu psychospołecznym (np. problemy finansowe, stygmatyzacja, deficyty emocjonalne). Na jej podstawie powinny być opracowane międzysektorowe, multidyscyplinarne krajowe strategie ochrony dzieci i pomocy społecznej, oparte na wspólnie uzgodnionych, spójnych standardach etycznych i zawodowych. Ponieważ przyjęto tezę, iż kontakt z uwięzionym rodzicem może pozytywnie wpłynąć na dziecko, dlatego zarówno personel więzienny, jak i inne podmioty współpracujące z zakładami karnymi powinny zrobić wszystko, aby umożliwić utrzymywanie więzi rodzinnych w atmosferze sprzyjającej poczuciu bezpieczeństwa. Ich działania powinny zmierzać w kierunku podnoszenia poziomu świadomości społecznej, ze zwróceniem szczególnej uwagi na zmiany kulturowe i potrzebę integracji społecznej w celu przezwyciężania stereotypów i uprzedzeń¹¹.

W szczegółowych zapisach przywołanych rekomendacji zaakcentowano, że dziecko uwięzionego rodzica jest niewinne i bezbronne, nie powinno być dyskryminowane, ma prawo do nieskrępowanego rozwoju, poszanowania własnych poglądów i utrzymywania regularnych kontaktów z rodzicami, bez względu na ich sytuację prawną. W związku z tym zaleca się wykorzystywanie wszelkich alternatywnych wobec bezwzględnej izolacji rozwiązań (np. odroczenia lub zawieszenia wykonania kary, umieszczania w zakładach typu otwartego, w mieszkaniach przejściowych, zastosowania elektronicznego monitoringu), zwłaszcza w przypadku rodzica, który jest głównym/jedynym opiekunem dziecka. Istotna jest również lokalizacja miejsca odosobnienia, możliwie jak najbliższa miejsca stałego pobytu dziecka. Inne zalecenia odnoszą się do potrzeby gromadzenia i systematycznej aktualizacji przez personel więzienny informacji na temat dzieci osób osadzonych (wiek, aktualny opiekun itp.), jak również przeprowadzania szkoleń dla wszystkich pracowników mających kontakt z dziećmi osób przebywających w więzieniach. Wiele zapisów analizowanego dokumentu odnosi się do szeroko rozumianych okoliczności kontaktów uwięzionych rodziców z dziećmi. Rekomendowane są zarówno urlopy na okoliczność ważnych wydarzeń w życiu dziecka (urodziny, hospitalizacja, pierwszy dzień w szkole itp.), jak i przedłużone widzenia na terenie więzienia (np. z okazji Dnia Dziecka, Dnia Matki, Dnia Ojca). Zaleca się częste wizyty dzieci (co najmniej raz w tygodniu, a dla niemowląt jeszcze częstsze), które powinny odbywać się w bezpiecznej przestrzeni, odpowiednio wyposażonej (np. w akcesoria dla niemowląt, zabawki i gry, materiały do rysowania), zapewniającej prawo do prywatności i uwzględniającej specjalne potrzeby edukacyjne ma-

¹¹ *Ibidem*.

łoletnich. W przypadkach losowych, kiedy główny opiekun dziecka nie będzie mógł uczestniczyć w kontakcie, zaleca się zapewnienie asysty innej osoby (np. kuratora sądowego), która takie spotkanie umożliwi. Rekomendacje odnoszą się również do okoliczności aresztowań i kontroli bezpieczeństwa (które nie powinny godzić w szeroko rozumiany interes dziecka), do ułatwiania dostępu do technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz wprowadzania rozwiązań umożliwiających skazanemu kontakt ze szkołą dziecka, służbą zdrowia, instytucjami pomocy społecznej itp. Sporo miejsca poświęcono w omawianym dokumencie sytuacji dzieci urodzonych w więzieniu¹². Szczególnie zaakcentowano prawo dostępu małoletnich do opieki medycznej i edukacji, do kontaktów z dalszą rodziną i korzystania z przestrzeni na świeżym powietrzu (np. na specjalnie przygotowanych placach zabaw). Zwrócono uwagę na potrzebę wsparcia matek w tej niecodziennej dla nich sytuacji, zwłaszcza w kontekście kształtowania i rozwijania ich kompetencji rodzicielskich. W końcowych zapisach dokumentu zalecono władzom więziennym i służbom kuratorskim opracowywanie i wdrażanie indywidualnych programów reintegracji rodzin po zwolnieniu osoby osadzonej z zakładu karnego. Podkreślono konieczność bieżącego monitorowania realizacji tych programów przez interdyscyplinarne grupy ekspertów (z udziałem dzieci) w celu doskonalenia obecnej polityki i popularyzowania dobrych praktyk w tym zakresie. Zaznaczono, że wszelkie działania w ramach wspomnianych programów powinny uwzględniać współpracę z mediami i szeroko rozumianą opinią publiczną, z zagwarantowaniem prawa do prywatności i ochrony osób, których bezpośrednio dotyczą¹³.

We współczesnym polskim systemie prawnym podtrzymywanie więzi rodzinnych jest jednym z podstawowych środków oddziaływania penitencjarnego na skazanych, które odgrywają kluczową rolę w osiągnięciu zakładanych celów wykonywania kary pozbawienia wolności (art. 67, § 3 k.k.w.)¹⁴. Osoby bliskie są często jedynym łącznikiem osadzonego ze społeczeństwem na wolności, więc umożliwienie różnych form kontaktu z rodziną jest niewątpliwie przejawem humanitarnego sposobu wykonywania kary. Skazani mają prawo do widywania osób najbliższych (zarówno na terenie placówki penitencjarnej, jak i w miejscu zamieszkania podczas regulaminowych urlopów), korespondowania z nimi, telefonowania do nich, przesyłania i otrzymywania paczek

¹² W celu ochrony interesów dziecka i zapobiegania stygmatyzacji społecznej osób, które przyszły na świat na terenie więzienia, w sporządzanym akcie urodzenia nie umieszcza się informacji na ten temat.

¹³ Recommendation CM/Rec(2018)5 of the Committee...

¹⁴ A. Kwieciński, *op. cit.*, s. 189.

oraz przekazów pieniężnych¹⁵. Liczba, czas trwania i charakter kontaktów są uzależnione od typu zakładu i systemu odbywania kary, jak również od postawy samego skazanego. W zakładach otwartych możliwości utrzymywania częstych i regularnych kontaktów z rodziną są bardzo szerokie, a w zakładach półotwartych i zamkniętych – starannie reglamentowane¹⁶.

Mając na względzie zarówno przesłanki humanitarne, jak i międzynarodowe rekomendacje, w ostatnim ćwierćwieczu na terenie polskich jednostek penitencjarnych realizuje się szereg programów resocjalizacyjnych, z których istotna grupa odnosi się do wypełniania i wzmacniania ról rodzicielskich. Przedsięwzięcia te są zazwyczaj wzorowane na rozwiązaniach innych, wysoko rozwiniętych państw, w których podobny sposób oddziaływania na więźniów się sprawdził i ma wieloletnią tradycję. Jako jeden z przykładów można wymienić kaliski program „Wypełnianie ról społecznych – gra czy rzeczywistość”, w którym skazani podczas cyklu warsztatów psychoedukacyjnych mieli szansę uzupełnienia deficytów w zakresie realizacji różnych ról, w tym męża i ojca. Efekty zajęć były weryfikowane po odbyciu kary w ramach indywidualnych programów wolnościowych¹⁷. Innym projektem, którego celem było nawiązanie właściwych relacji ojciec-dziecko, był program „Ojciec przyjacielem dziecka”, realizowany w Areszcie Śledczym w Grójcu z udziałem doradcy rodzinnego. Aby stworzyć przyjazną atmosferę widzeń, zaaranżowano kąciek zabaw i motywowano osadzonych do utrzymywania stałego kontaktu z rodziną. Przewidziano również organizację imprez okolicznościowych: pikniku rodzinnego i mikołajek. Zauważono, że skazani okazywali partnerkom i dzieciom wiele serdeczności, a podczas spotkań panowała rodzinna atmosfera¹⁸. Kolejnym interesującym przedsięwzięciem był poznański projekt „Mój Tata i ja”, realizowany przy współudziale kuratora sądowego. Program zakładał integrację

¹⁵ Osoby osadzone w zakładzie karnym. Prawa rodzin i najbliższych, Informator Rzecznika Praw Obywatelskich, <https://www.rpo.gov.pl/pliki/13269673450.pdf> [dostęp: 18.04.2019].

¹⁶ W polskich jednostkach penitencjarnych wciąż mamy do czynienia z trudnymi warunkami odbywania kary, co przekłada się również na same okoliczności kontaktów z rodziną. W przeznaczonych do tego celu pomieszczeniach ograniczony jest kontakt fizyczny, brakuje prywatności, odnotowuje się wysoki poziom hałasu, często nie ma odpowiednich warunków do przyjmowania odwiedzających dzieci. W wielu przypadkach widzenia są sporadyczne albo nie ma ich wcale ze względu na dużą odległość zakładu karnego od miejsca zamieszkania najbliższej rodziny. Zob. A. Domżańska, *op. cit.*

¹⁷ R. Poklek, *Wypełnianie ról społecznych – gra czy rzeczywistość*, [w:] *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, red. M. Marczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 45–49.

¹⁸ A. Ekiel, *Ojciec przyjacielem dziecka*, [w:] *Resocjalizacyjne programy penitencjarne...*, s. 49–51.

rodzin poprzez regularne wizyty polegające m.in. na czytaniu i nagrywaniu bajek dla dzieci¹⁹, organizowaniu warsztatów teatralnych i zajęć plastycznych. Jedną z atrakcji programu było wspólne nagranie bajki ze znanym satyrykiem Arturem Andruszem. Dużym zainteresowaniem wśród osadzonych cieszyły się konsultacje z kuratorem sądowym, który dostarczał wielu informacji i porad dotyczących instytucji pomocowych, terapii rodzinnej, przepisów prawa. W jednej ze spraw kurator wystąpił w roli mediatora²⁰.

Na terenie Polski południowej jednym z najważniejszych podmiotów w zakresie niesienia pomocy rodzinom osób osadzonych jest Małopolskie Stowarzyszenie Probacja. Organizacja ta zatrudnia profesjonalnie przygotowaną kadrę, która z jednej strony inicjuje wiele interesujących przedsięwzięć, a z drugiej – chętnie i aktywnie włącza się w inicjatywy o zasięgu lokalnym, ogólnopolskim i międzynarodowym, współpracując z podmiotami ulokowanymi w różnych sektorach, zarówno państwowymi, jak i pozarządowymi. Wśród wielu działań Stowarzyszenia można wymienić m.in.: organizowanie pogadek w szkołach, szkolenia dla kuratorów sądowych, tworzenie i udział w lokalnych koalicjach budujących sieć współpracujących ze sobą instytucji w zakresie pomocy postpenitencjarnej, udzielanie bezpłatnych porad prawnych osobom opuszczającym zakłady karne i ich rodzinom, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy, wsparcie psychologiczne i psychiatryczne, terapię osób uzależnionych i sprawców przemocy, pomoc socjalną. Organizacja od wielu lat realizuje następujące projekty resocjalizacyjno-readaptacyjne, mające na celu integrację rodzin osadzonych, kształtowanie umiejętności społecznych i przeciwdziałanie przemocy w rodzinie: „Poczytaj mi” (od 2014 r., we współpracy z Fundacją „Sławek” – osadzeni rodzice nagrywają bajki swoim dzieciom, budując unikatowy kod komunikacyjny i zapewniając dzieci o swojej miłości²¹), „Nie moja wina – wciąż moja kara” (celem jest podnoszenie poziomu

¹⁹ Wzorowane na rozwiązaniach zachodnich projekty wykorzystujące czytanie przez więźniów bajek swoim dzieciom mają kilka wersji. Od dekady funkcjonuje realizowany przez Fundację „Sławek” program pt. „Poczytaj mi”, w którym kładzie się nacisk na nagrywanie specjalnych dedykacji konkretnym adresatom. Zauważono, że przedsięwzięcie to sprzyja utrzymywaniu więzi rodzinnych, rozwija wyobraźnię i wrażliwość dziecka, zachęca do czytania, redukuje stres i uraz doświadczany wskutek uwięzienia rodzica, a osobom odbywającym karę ułatwia ekspresję uczuć i niewątpliwie pomaga poprawić umiejętność czytania. Zob. A. Domżańska, *op. cit.*

²⁰ R. Föns, *Mój Tata i ja*, [w:] *Resocjalizacyjne programy penitencjarne...*, s. 52–56; A. Majchrowska-Kielak, *op. cit.*

²¹ Badania dotyczące tego typu projektu prowadzonego w Wielkiej Brytanii dowiodły, że przeciwdziała on czynnikom kryminogennym. Prawdopodobieństwo powtórnego popełnienia przestępstwa przez osadzonych biorących udział w programie zmniejsza się o 39%. Zob. Storybook Dads, <http://www.storybookdads.org.uk/> [dostęp: 27.03.2020].

kompetencji rodzicielskich i odbudowywanie autorytetu rodziców), „Mama, Tata, Teatr i Ja” (w 2019 r. w dwóch krakowskich jednostkach penitencjarnych osadzeni rodzice przygotowali spektakl teatralny i przedstawili go na mikołajkowym spotkaniu rodzin). Należy wspomnieć również o innej inicjatywie Stowarzyszenia – działalności Centrum Integracji Pro Domo, które prowadzi przejściowy dom pomocy postpenitencjarnej dla osób opuszczających zakłady karne i znajdujących się w kryzysie bezdomności. Wśród działań o zasięgu międzynarodowym warto odnotować coroczną społeczną kampanię „Nie moja wina, ale moja kara”, współprowadzoną z COPE (Children of Prisoners Europe), której misja sprowadza się do zwrócenia uwagi na konkretne potrzeby i prawa dzieci osób osadzonych w zakładach karnych²².

Zaprezentowane programy bez wątpienia można uznać za przykłady dobrych praktyk we współczesnym polskim więziennictwie. Jednak wciąż ich popularyzacja pozostawia wiele do życzenia, brakuje systematyczności, ciągłości i powszechności podobnych działań – mają one charakter tylko incydentalny, a nie systemowy.

Działania kuratora sądowego w procesie integracji rodzin

Kurator sądowy jest jednym z ważniejszych elementów polskiego systemu profilaktyki i resocjalizacji funkcjonującym w warunkach wolnościowych. Z punktu widzenia polityki społecznej, z uwagi na bezpośredni i bliski kontakt z podopiecznymi w ich naturalnym środowisku życia, instytucja ta postrzegana jest jako istotne ogniwo w łańcuchu wsparcia społecznego. Kuratorska służba sądowa jest na tle innych zawodów pomocowych jedną z najlepiej wykształconych i przygotowanych do pracy grup zawodowych, a jej kadra od blisko dwóch dekad (od wejścia w życie Ustawy z dnia 27 lipca 2001 r.²³ o kuratorach sądowych) zmierza w kierunku coraz większej profesjonalizacji działań²⁴.

²² Małopolskie Stowarzyszenie „Probacja”, www.probacja.org.pl [dostęp: 27.03.2020].

²³ Dz.U. z 2001 r., nr 98, poz. 1071.

²⁴ Opinia ta została sformułowana na podstawie ogólnopolskich badań przeprowadzonych przez autorkę opracowania w latach 2012–2013 w reprezentatywnej (ponad 1000-osobowej) grupie rodzinnych kuratorów sądowych (zawodowych i społecznych), którzy w zdecydowanej większości legitymowali się wykształceniem wyższym kierunkowym, a dodatkowo wielu z nich było absolwentami studiów podyplomowych i certyfikowanymi specjalistami w różnych dziedzinach związanych z pracą z osobami niedostosowanymi społecznie (np. w zakresie socjoterapii, interwencji kryzysowej, doradztwa zawodowego, terapii uzależnień). Wyniki badań zostały opublikowane w książce: B. Zinkiewicz, *Profilaktyczny wymiar działalności rodzinnych kuratorów sądowych*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015.

W związku z tym, rola kuratorów sądowych w procesie integracji/reintegracji rodzin osób pozbawionych wolności (ze szczególnym uwzględnieniem dobra małoletnich dzieci) wydaje się ogromna, a każde działanie inkluzyjne na rzecz tej ogromnej w warunkach polskich grupy osób²⁵ (defaworyzowanych, stygmatyzowanych i wykluczanych z życia społecznego) jest niezwykle pożądane i cenne. Tym bardziej, że grupa ta nie została jak dotąd objęta efektywnym, systemowym wsparciem, a nieliczne wyjątki w tym zakresie zawdzięczamy raczej działalności podmiotów pozarządowych (stowarzyszeń, fundacji), funkcjonujących na poziomie lokalnym i niedocierających do wszystkich potrzebujących²⁶.

Kurator sądowy w każdym indywidualnym przypadku kieruje się ustaleniami diagnostycznymi i przyjmuje określony model pracy, eksponując w nim w mniejszym lub większym stopniu aspekt kontrolno-informacyjny, kontrolno-opiekuńczy czy terapeutyczno-opiekuńczy²⁷. W ramach wybranego modelu posługuje się szeregiem metod i form pracy wychowawczej (np. informowanie, dostarczanie wzorów osobowych, stosowanie zaleceń, wyrażanie sugestii, doradzanie wychowawcze, przekonywanie, organizowanie doświadczeń)²⁸. Przykładowo, informowanie – w kontekście omawianej problematyki – polega m.in. na wyposażaniu w wiedzę na temat instytucji świadczących pomoc postpenitencjarną, przekonywanie odnosi się przede wszystkim do wszelkich zabiegów motywujących podopiecznego do pracy nad sobą (np. w kierunku redukcji uzależnień) i wzmacniania jego postaw prorodzinnych, a dostarczanie wzorów osobowych dotyczy prezentowania konkretnych przykładów osób będących w sytuacji podobnej do osadzonego, którym udało się przezwyciężyć trudności i rozpocząć satysfakcjonujące życie w gronie bliskich.

²⁵ Polska przoduje w niechlubnych statystykach dotyczących wskaźnika prizonizacji, który jest tu jednym z najwyższych w Europie (ponad 200 osób uwięzionych na 100 tys. mieszkańców). W oczywisty sposób przekłada się on na liczbę partnerów i dzieci osób osadzonych w jednostkach penitencjarnych.

²⁶ Jednym z podmiotów działających na rzecz rodzin osób osadzonych jest Fundacja „Pomoc Potrzebującym”, która prowadzi mediacje rodzinne, warsztaty z rozwiązywania konfliktów i redukcji zachowań agresywnych, organizuje pomoc materialną (w tym dofinansowuje opłaty za czynsz i media oraz pokrywa koszty sprzętu rehabilitacyjnego) i dożywianie, wspiera edukację dzieci i młodzieży, pomaga w poszukiwaniu pracy, dostarcza wsparcia prawnego i administracyjnego. Zob. www.pomoc-potrzebujacym.pl [dostęp: 18.04.2019].

²⁷ Zob. R. Opora, *Rola sędziów i kuratorów w resocjalizacji nieletnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 82.

²⁸ M. Kalinowski, *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1997, s. 220–223.

Zgodnie z filozoficznymi założeniami caseworku, kurator korzystający z repertuaru możliwych do zastosowania sposobów postępowania musi mieć na względzie konieczność respektowania kluczowych zasad pracy z powierzonymi mu przez sąd osobami (zasady akceptacji, indywidualizacji, współuczestnictwa, systematyczności, współpracy ze środowiskiem, optymizmu pedagogicznego itp.), które stały się uniwersalnymi, uzasadnionymi teoretycznie i sprawdzonymi w praktyce wyznacznikami specyficznej relacji z drugim człowiekiem.

Kuratorzy sądowi stanowią zróżnicowaną grupę zawodową i ten fakt jest dodatkowym argumentem przemawiającym za potrzebą większego niż dotychczas włączenia ich w realizację projektów adresowanych do rodzin osób pozbawionych wolności. W pionie karnym sądownictwa funkcjonują kuratorzy dla dorosłych, wśród których znajdują się również kuratorzy penitencjarni, na stałe współpracujący z lokalnymi zakładami karnymi. Spośród szerokiego repertuaru działań, które podejmują oni na rzecz osób osadzonych, najwięcej dotyczy spraw rodzinnych (np. poradnictwa prawnego w zakresie alimentów, problemów okołorozwodowych, kontaktów z dziećmi)²⁹.

Istotą działania kuratorów penitencjarnych jest włączanie się w długofalowy proces społecznej readaptacji skazanych, rozpoczynający się już w momencie osadzenia, trwający przez cały czas odbywania kary i kończący się najczęściej dozorem w warunkach wolnościowych. Grażyna Szczygieł wyodrębnia trzy fazy tego procesu³⁰. W pierwszej fazie, po przybyciu skazanego do zakładu karnego, zadaniem kuratora jest przygotowanie go do odbywania kary, zapoznanie z nowymi warunkami funkcjonowania, omówienie zasadności regulaminowych obowiązków, co w rezultacie ma służyć przewyciężaniu buntu i ogólnie – negatywnej postawy wobec służby więziennej.

Podczas pobytu skazanego w jednostce penitencjarnej (faza druga) kuratorzy pomagają mu w rozwiązywaniu różnych problemów, z których najczęściej odnosi się do spraw rodzinnych i przyszłości po zakończeniu kary. Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że są to często skomplikowane sprawy rozwodowe, nieuregulowane kwestie kontaktów z dziećmi, zaległości finansowe (głównie czynszowe i alimentacyjne). Kuratorzy odgrywają istotną rolę w procesie rekonstruowania więzi rodzinnych, które zostały nadszarpnięte lub zerwane wskutek pobytu skazanego w zakładzie karnym. Rozmowy podejmowane z rodziną mają na celu skłonienie jej do odwiedzenia osadzonego

²⁹ E. Szlęzak-Kawa, *Dyżurny kurator*, „Forum Penitencjarne” 2014, nr 5, s. 6–10.

³⁰ G.B. Szczygieł, *Spółeczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Absolwentów Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku Temida 2, Białystok 2002, s. 205–209.

i zainteresowania się jego losem – zwłaszcza po opuszczeniu zakładu. W przypadku fiaska takich rozmów kurator ma za zadanie odpowiednio przygotować skazanego na taką sytuację, wesprzeć go emocjonalnie i podjąć działania zmierzające do znalezienia mu mieszkania, np. miejsca w schronisku lub innej tego typu instytucji. Nie mniej ważnym wyzwaniem dla kuratora jest pomoc takiej osobie w poszukiwaniu miejsca pracy. Rozmowy z kuratorem – jako reprezentantem świata zewnętrznego – bardzo często mają charakter terapeutyczny dla osadzonych, ponieważ łagodzą stresy związane z dolegliwościami uwięzienia, wskazują możliwości podjęcia leczenia przez osoby uzależnione od substancji psychoaktywnych, a w przypadku zaistnienia konfliktu z personelem kończą się mediacją.

W trzeciej fazie pracy kurator penitencjarny koncentruje się na opracowaniu (wspólnie z osadzonym) indywidualnego programu przygotowującego do życia na wolności. Projekt obejmuje przede wszystkim pomoc w rozwiązywaniu problemów osobistych w kontekście aktualnych i potencjalnych potrzeb skazanego, doradztwo pedagogiczne w sprawach rodzinnych i socjalno-bytowych, analizę przewidywanych trudności adaptacyjnych wraz z realnymi sposobami ich pokonywania, zaangażowanie różnych instytucji i organizacji zajmujących się pomocą postpenitencjarną³¹. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że głównymi inspiratorami i koordynatorami działania wspomnianych podmiotów na rzecz skazanych i ich rodzin są właśnie kuratorzy sądowi³².

Wydaje się, że najistotniejszym elementem programu zwolnieniowego są relacje skazanego z jego rodziną. Zadaniem kuratora jest przygotowanie rodziny na powrót osoby skazanej z zakładu karnego, omówienie warunków próby określonej dozorem, zobowiązanie członków rodziny do przekazywania istotnych informacji na temat zachowania podopiecznego (bez oporów związanych z opacznie pojmowanym konfliktem lojalności) i szczególne zaakcentowanie potrzeby wsparcia, które w tej trudnej dla niego sytuacji były osadzony powinien otrzymać od bliskich. Na tym etapie duże znaczenie ma nawiązanie współpracy kuratora penitencjarnego z kuratorem zawodowym, który obejmie dozór nad skazanym, i z kuratorem rodzinnym, jeśli rodzina skazanego ze względu na zagrożone dobro małoletnich dzieci objęta jest nadzorem opiekuńczym. Szczególnie cenne informacje na temat skazanych mogą zawierać ankiety osobopoznawcze, indywidualne diagnozy i prognozy krymi-

³¹ *Ibidem*, s. 203–207.

³² A. Bulzak-Kalina, *Pomoc postpenitencjarna skazanym opuszczającym zakład karny – zadania kuratora sądowego*, [w:] *Współczesna kuratela sądowa (wybrane zagadnienia)*, red. B. Zinkiewicz, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2006, s. 79.

nologiczne, które mogą umożliwić kuratorom funkcjonującym w warunkach wolnościowych bardziej efektywną pracę profilaktyczno-resocjalizacyjną w środowiskach osób nadzorowanych.

Andrzej Bałandynowicz, znany krytyk więziennictwa i propagator idei probacji, powołując się na naukowe analizy Brytyjczyków i Amerykanów, podkreśla³³, że współczesny zachodni model kurateli sądowej jest układem polifunkcyjnym, w którym kuratorzy pełnią wiele uzupełniających się nawzajem ról. Wzorując się na zagranicznych doświadczeniach, autor lansuje ideę kurateli klinicznej (wychowującej), nawiązującą do klasycznej procedury *case-work*. Zakłada ona, że kurator, działając w ramach mikrosystemów, może być dla swoich podopiecznych zarazem obrońcą, rzecznikiem, nauczycielem, doradcą i pośrednikiem (mediatorem). Wymaga to od niego specjalistycznej wiedzy, m.in. znajomości teorii psychoanalitycznych, koncepcji przystosowania społecznego, teorii systemów i podejść humanistyczno-egzystencjalnych. Wspomniany autor jednocześnie zaznacza, że na ogół wszelkie dysfunkcje występujące u jednostek są pochodną patologii struktur społecznych, dlatego kuratorzy powinni koncentrować się w swojej pracy również na ingerowaniu w makrostruktury i kłaść nacisk na planowanie społeczne.

Przywołane poglądy w pełni podziela również autorka niniejszego opracowania. W swoich ogólnopolskich badaniach obejmujących reprezentatywną grupę rodzinnych kuratorów sądowych jako tło teoretyczne przyjęła teorie ekologiczne (systemowe) i nawiązującą do nich koncepcję *resilience*. Zakładając, że istotnym wymiarem działalności kuratora sądowego jest profilaktyka, autorka wyodrębniła pięć komplementarnych obszarów funkcjonowania jednostki/rodziny nadzorowanej („zdrowie”, „relacje w rodzinie”, „edukacja”, „praca”, „rozwój osobowości”) i do każdego z nich przyporządkowała konkretne działania prewencyjne, które w codziennej pracy podejmują kuratorzy. Rezultaty przeprowadzonego sondażu jednoznacznie pokazały, że kuratorzy występują wobec swoich podopiecznych w wielu rolach, a dominującą dziedziną ich działań są relacje interpersonalne w rodzinach nadzorowanych. W bogatym repertuarze zabiegów profilaktycznych wymienianych przez badanych znalazły się m.in.: pedagogizacja rodziców, mediacje pomiędzy poszczególnymi osobami z rodziny, kierowanie do ośrodków terapii (szczególnie – leczenia uzależnień), dostarczanie informacji na temat typowych kryzysów, konfliktów, zachowań przemocowych, promowanie zdrowego stylu życia. Ilustrowane

³³ A. Bałandynowicz, *Kliniczny model kurateli sądowej w systemie środków probacyjnych*, [w:] *Dziewięćdziesięciolecie kurateli sądowej w Polsce. Historia – teraźniejszość – przyszłość. Materiały z I Kongresu Kuratorskiego, Ustka 15–17 czerwca 2009 roku*, red. K. Stasiak et al., Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2010, s. 89–123.

konkretnymi przykładami wypowiedzi badanych wykreowały obraz kuratora rodzinnego jako zorientowanego humanistycznie diagnosty i autora prognoz kryminologicznych, eksperta-doradcy (np. w zakresie porad prawnych), edukatora (np. trenera umiejętności rodzicielskich), mediatora i koordynatora – organizatora działania różnych podmiotów na rzecz osób nadzorowanych i ich rodzin³⁴.

Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że kuratorzy sądowi aktywnie włączają się w długotrwały i skomplikowany proces integracji/reintegracji rodzin osób pozbawionych wolności. Jednak w wielu przypadkach ich aktywność mogłaby być jeszcze większa, ponieważ wciąż istnieją obszary dość zaniedbane i wymagające profesjonalnej interwencji. Jednym z nich jest współpraca z placówkami edukacyjnymi (głównie z przedszkolami i szkołami), w których funkcjonują dzieci osadzonych rodziców. Zazwyczaj kooperacja przedstawicieli sądów rodzinnych ze szkołami sprowadza się do monitorowania osiągnięć szkolnych małoletnich i nieletnich, do kontrolowania ich zachowania i realizacji obowiązku szkolnego. Ciągłe odnotowuje się zbyt mało działań zmierzających do podnoszenia poziomu wiedzy personelu pedagogicznego na temat specyficznego położenia osób osadzonych w zakładach karnych i uwikłanych w tę sytuację rodzin, a zwłaszcza dzieci. Praktyka dostarcza za to wiele wymownych przykładów stygmatyzacji i dyskryminacji takich małoletnich, przypadków odnoszących się nie tylko do odrzucania przez grupę rówieśniczą, ale również przez samych nauczycieli, którzy bardziej lub mniej świadomie (np. poprzez niewybredne komentarze) utrwalają stereotypy i uprzedzenia wobec „dzieci kryminalistów”, wzmacniając tym samym proces ich wykluczania³⁵. W związku z tym współpraca we wspomnianym obszarze powinna być umiejętna, wyważona i skoncentrowana na szkoleniu kadry pedagogicznej zarówno w zakresie problematyki kary pozbawienia wolności, jak i rozpoznawania oraz radzenia sobie z ewentualnymi zmianami w zachowaniu dzieci osób osadzonych. Odrębne zajęcia psychoedukacyjne należałoby zorganizować dla rówieśników osób mających rodziców w więzieniu, dostarczając im niezbędnych informacji na temat specyfiki sytuacji ich kolegów i trenując zręczności społeczne (szczególnie zdolność do empatii).

Inną instytucją wychowawczą, z którą współpracują rodzinni kuratorzy sądowi, są przedszkola, w których bardzo często ignoruje się wszelkie „niewygodne” informacje na temat sytuacji rodzinnej podopiecznych, a problem uwięzienia rodzica dziecka jest z jednej strony tematem tabu, a z drugiej –

³⁴ B. Zinkiewicz, *Profilaktyczny wymiar działalności rodzinnych kuratorów...*, s. 239–250.

³⁵ D. Jaroń, *op. cit.*

tajemnicą poliszynela. Zatrudnieni tam opiekunowie na ogół nie wiedzą, czy i w jaki sposób rozmawiać z rodzicami na ten temat, a w razie zaistniałych na tym tle konfliktów między dziećmi nie potrafią profesjonalnie ich rozwiązywać. Dlatego konieczna wydaje się pedagogizacja kadry przedszkoli, jak również poszerzenie oferty zajęć psychoedukacyjnych dla dzieci. Wzorem doświadczeń w pracy z innymi małoletnimi, którzy mają problemy z radzeniem sobie w różnych trudnych sytuacjach życiowych (np. ciężka choroba, niepełnosprawność, śmierć bliskiej osoby), można wykorzystać bajki terapeutyczne, które mają leczniczą moc³⁶. Takie utwory pomagają dzieciom w pokonywaniu lęków i ułatwiają radzenie sobie z różnorodnymi troskami dzieciństwa. Bajki terapeutyczne przychodzą również z pomocą rodzicom i opiekunom, którzy chcieliby przepracować z dzieckiem określone, trudne tematy, a nie wiedzą, w jaki sposób to zrobić. Tematykę bajek można wybrać z istniejącej już na rynku wydawniczym bogatej oferty lub stworzyć nowe utwory literackie (np. zamówić u profesjonalistów w tej dziedzinie) i wprost zadedykować dzieciom osób osadzonych w zakładach penitencjarnych. Skoro akcja czytania klasycznych bajek stała się integralnym (i ocenianym jako skuteczny) elementem wielu programów resocjalizacyjnych mających na celu utrwalanie i rekonstrukcję więzi rodzinnych, to można byłoby jakościowo wzbogacić to przedsięwzięcie, wprowadzając również bajki terapeutyczne i wykorzystując je na co dzień, niezależnie od podejmowanych dotąd działań penitencjarnych. Bajkoterapia może być jednym z istotnych elementów całokształtu oddziaływań wychowawczych zarówno personelu pedagogiczno-psychologicznego przedszkola (również szkoły – w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym), jak i współpracujących z nim rodzinnych kuratorów sądowych.

³⁶ M. Molicka, *Bajki terapeutyczne*, Media Rodzina, Poznań 2008; eadem, *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Media Rodzina, Poznań 1999; eadem, *Bajki terapeutyczne jako metoda redukcji lęków u dzieci hospitalizowanych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 1, red. B. Kaja, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Bydgoszcz 1997, s. 419–426; eadem, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002; eadem, *Biblioterapia i bajkoterapia*, Media Rodzina, Poznań 2011; A.M. Basak, *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2(4), s. 211–227; A. Chamera-Nowak, *Bajka jak lekarstwo, czyli bajkoterapia w terapii i wychowaniu*, „Poradnik Bibliotekarza” 2015, nr 1, dodatek: *Bajkoterapia w Bibliotece*; S.A. Denham, „When I have a bad dream, mommy holds me”: preschoolers’ conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence, „International Journal of Behavioral Development” 1997, Vol. 20, No 2, s. 310–319; A. Fabrykiewicz, *Bajkoterapia w środowisku edukacyjnym dzieci w wieku przedszkolnym*, „Przegląd Terapeutyczny” 2017, nr 11; E. Zawadzka, A. Rawa-Kochanowska, *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*, Difin, Warszawa 2015; B. Sufa, M. Janas, *Bajkoterapia jako skuteczna metoda wspomagająca rozwój dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, nr 2(12), s. 413–425.

Biorąc pod uwagę międzynarodowe rekomendacje dotyczące pielęgnowania więzi rodzinnych osób osadzonych, można by rozważyć szersze wykorzystanie kuratorów sądowych do asystowania dzieciom w drodze do/z jednostek penitencjarnych na spotkania z rodzicami. Oczywiście dotyczyłoby to szczególnych przypadków, w których główny opiekun dziecka nie miałby obiektywnych możliwości doprowadzenia do kontaktu (np. z powodu choroby lub obowiązków zawodowych), a cała rodzina byłaby objęta nadzorem kuratora.

Wsparcie kuratora jest również szczególnie pożądane w sytuacjach odbywania kary pozbawienia wolności przez matki razem z małoletnimi dziećmi. Oprócz organizowania na terenie zakładu karnego zajęć z zakresu podstawowych obowiązków rodzicielskich (np. pielęgnacji niemowląt, uwrażliwiania na potrzeby dziecka, kluczowych zasad zdrowej komunikacji), kurator mógłby być łącznikiem w kontaktach dziecka ze światem zewnętrznym (np. z dalszą rodziną, placówkami ochrony zdrowia, instytucjami kultury), umożliwiając mu nieskrępowany rozwój z dala od murów więzienia. Dobrą okazją do integracji dzieci osób osadzonych ze społecznością lokalną wydają się imprezy plenerowe: festyny i pikniki rodzinne, których organizacją i popularyzacją – w kooperacji z innymi podmiotami – mogliby zająć się również kuratorzy sądowi.

W większym niż dotychczas zakresie kuratorzy mogliby zaangażować się w proces podnoszenia motywacji każdej ze stron (więźniów i ich rodzin) do utrzymywania stałych i regularnych kontaktów, podkreślając ich „opłacalność” dla wszystkich, zwłaszcza dla małoletnich dzieci, które są bezbronne, niewinne, a zdają się ponosić największe emocjonalne i społeczne koszty uwięzienia rodzica³⁷.

Rekomendowane działania odnoszą się przede wszystkim do pracy zawodowych rodzinnych kuratorów sądowych, czyli do tej grupy, której ustawodawca wciąż precyzyjnie nie uregulował zakresu obowiązujących ją zadań.

³⁷ Wymownym dowodem świadczącym o prawdziwości tego stwierdzenia były wypowiedzi dzieci osób uwięzionych w różnych miejscach świata w czasie międzynarodowej konferencji naukowej „Budowanie współpracy międzysektorowej na rzecz wspierania dzieci, których rodzice odbywają karę pozbawienia wolności. Wzmocnienie przekazu perspektywy dziecka”, zorganizowanej w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego 31 maja 2019 r. Z osobistych, bardzo emocjonalnych wystąpień kilku i kilkunastoletnich młodych ludzi powstał przejmujący obraz ogromnej tęsknoty za rodzicami, poczucia niesprawiedliwości z powodu znalezienia się w takiej sytuacji, nie zawsze właściwego traktowania przez służbę więzienną podczas widzeń i doświadczania różnych przejawów ostracyzmu w relacjach społecznych (np. w szkole) na co dzień. Dla niektórych z nich konferencja była pierwszą okazją do poznania rówieśników z całego świata, którzy znaleźli się w niemal identycznej sytuacji życiowej, i podzielenia się swoimi doświadczeniami.

Równocześnie powszechnie znane są realia ich pracy: kuratorzy pionu rodzinnego zmagają się z ogromnym obciążeniem indywidualnych referatów i dużą liczbą zleczanych na co dzień jednorazowych wywiadów środowiskowych³⁸. W związku z tym nakładanie na nich dodatkowych obowiązków może budzić uzasadniony sprzeciw całego środowiska. Dlatego zdając sobie sprawę z obiektywnych trudności w codziennym funkcjonowaniu kuratorów, którzy niewątpliwie są przepracowani, działają w permanentnym stresie i znajdują się w grupie ryzyka wypalenia zawodowego, należałoby rozważyć pójście w kierunku węższej specjalizacji. Przykładowo, kuratorzy sprawdzający się w mediacjach rodzinnych powinni przede wszystkim skoncentrować się na wspomnianych działaniach, pozostawiając inne czynności kolegom, którzy lepiej wykonują jednorazowe wywiady środowiskowe, ponieważ postępowanie diagnostyczne jest ich mocną stroną. Osoby, które mają predyspozycje do przeprowadzania szkoleń (np. w szkołach i innych instytucjach, z którymi współpracują), powinny zająć się tylko (albo przynajmniej głównie) taką działalnością, bez względu na ograniczenia administracyjne, tzn. również poza terenem, do którego są przypisani. Kuratorzy, którzy legitymują się uprawnieniami do pracy z osobami uzależnionymi lub mają doświadczenie w postępowaniu z rodzinami z problemem przemocy, powinni mieć tylko (lub przede wszystkim) takie przypadki w swoich referatach. I analogicznie – osoby zaangażowane w pomoc dzieciom osadzonych w zakładach karnych powinny być zwalniane z innych obowiązków. Proponowane zmiany wymagałyby oczywiście opracowania nowych regulacji legislacyjnych i wynikających z nich reorganizacji struktur w obrębie kuratorskiej służby sądowej, ale nie jest to niewykonalne, ponieważ podobne rozwiązania sprawdzają się już od dawna w innych krajach, w których systemy opieki nad rodziną i dzieckiem mają wieloletnią tradycję³⁹.

Większy i bardziej dostrzegalny w przestrzeni społecznej udział kuratorów w procesie integracji rodzin osób uwięzionych wiąże się z koniecznością nieustannej profesjonalizacji kadry kuratorskiej służby sądowej, z doskonaleniem kooperacji z innymi podmiotami, z przełamywaniem licznych barier mentalnych (w tym nieufności do przedstawicieli sądów) i organizacyjnych, z lobbo-

³⁸ *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. T. Jedynak, K. Stasiak, LexisNexis, Warszawa 2008, s. 385–388; B. Zinkiewicz, *Profilaktyczny wymiar działalności rodzinnych kuratorów...*, s. 236.

³⁹ J. Kusztal, *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008; B. Zinkiewicz, *Oddziaływania profilaktyczne norweskich służb ochrony dziecka jako źródło inspiracji dla polskiej rodzinnej kurateli sądowej*, [w:] *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, red. B. Urban, M. Konopczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 447–457.

waniem na rzecz tworzenia nowych rozwiązań prawnych w imię jak najlepiej pojmowanego interesu osób objętych postępowaniem, a w szczególności dobra małoletnich dzieci.

Podsumowanie

Rodzina jest bez wątpienia wartością, dla której warto podejmować wszelkie wysiłki w kierunku jej integracji/reintegracji i zapewnienia wieloaspektowego, instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego (społecznego) wsparcia na każdym etapie jej funkcjonowania. Zarówno z badań, jak i z doświadczeń personelu penitencyjnego wynika, że silna więź z rodziną jest istotnym zasobem, który zmniejsza recydywę, redukuje uzależnienia, pozytywnie wpływa na zachowania (np. zmniejsza skłonność do przemocy), poprawia kondycję psychiczną osadzonych i ich rodzin, a tym samym przekłada się na sukces resocjalizacyjny⁴⁰. Jednak na drodze do osiągnięcia tego sukcesu znajduje się szereg barier, które można zlokalizować zarówno w samych osobach uwięzionych i w postawach ich bliskich, w działaniu różnych instytucji uczestniczących w procesie integracji rodzin osadzonych, jak i w szeroko rozumianym społeczeństwie. Po pierwsze, wielu skazanych (również ich partnerów) wywodzi się z rodzin dysfunkcyjnych (z problemem alkoholowym, stosujących przemoc i dopuszczających się przestępstw), w których podlegali oni procesowi zwicznijętej socjalizacji i wzorce zachowań wyniesione z dzieciństwa nie pozwalają im na stworzenie własnej rodziny wolnej od patologicznych zachowań⁴¹. Dlatego podejmując wysiłki w celu integracji rodzin osadzonych, należy się liczyć z tym, że relacje interpersonalne w takich środowiskach nie zawsze będą zdrowe i wzorcowe. Po drugie, pielęgnowanie więzi rodzinnych na terenie zakładu karnego (instytucji totalnej, w którą wpisane są proceduralne i organizacyjne ograniczenia) zawsze obarczone jest pewnym ryzykiem, związanym z nienaturalnością sytuacji dla każdej ze stron. Sztucznie stworzone i monitorowane przez personel warunki kontaktów osadzonych z bliskimi zabijają spontaniczność, sprzyjając raczej zachowaniom pozorowanym, ale związanym z odgrywaniem pewnych oczekiwanych ról (męża, żony, ojca, matki), od których często zależy moment wyjścia na wolność. Nigdy nie ma gwarancji, że po opuszczeniu zakładu karnego, z dala od kamer i oczu personelu wspomniane role będą wypełniane zgodnie z obowiązującymi standardami społecznymi.

⁴⁰ A. Majchrowska-Kielak, *op. cit.*

⁴¹ A. Domżańska, *op. cit.*

Inna instytucjonalna bariera utrudniająca powodzenie analizowanego przedsięwzięcia (istotna z punktu widzenia tematu niniejszego opracowania) tkwi w funkcjonowaniu kuratorskich służb sądowych. Wciąż za mało jest etatów dla kuratorów penitencjarnych, brakuje realnych instrumentów świadczenia pomocy osobom zwalnianym z więzień, a pracownicy sądów są nadmiernie obciążeni obowiązkami. Mimo iż od blisko czterech dekad postulowany jest kierunek reformy zmierzający do autonomizacji kurateli sądowej, która znacząco poszerzyłaby zakres i swobodę działania kuratorów w przestrzeni lokalnej, to jednak środowisko decydentów resortu sprawiedliwości wciąż pozostaje oporne na zmiany (proponowane oddolnie przez kuratorów, przy wsparciu ekspertów ze świata nauki). Problemy związane z działalnością służb sądowych w oczywisty sposób wpisują się w niedoskonałość (niespójność, brak kooperacji, niewydolność instytucji) całego polskiego systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji.

Trzecia grupa czynników komplikujących (wydaje się, że najbardziej) powodzenie procesu integracji/reintegracji rodzin osób osadzonych ulokowana jest w polskim społeczeństwie „ludzi wolnych i sprawiedliwych”, w którym dominują postawy nacechowane rygoryzmem moralnym (często tylko deklarowanym), ewidentnie odwetowe, sprzyjające bardziej rozwiązaniom punitywnym niż liberalnym. Niezależnie od funkcjonowania w warunkach demokracji, przy otwartych granicach, swobodzie przemieszczania się i asymilowania różnorodnych trendów kulturowych, w przestrzeni społecznej wciąż dominuje mentalność segregacyjna nad integracyjną, wykluczająca nad inkluzyjną, a ludzie posługują się na co dzień prostymi skryptami myślowymi (np. skazany = zły człowiek) i stygmatami plemiennymi⁴². Dlatego osoby opuszczające zakłady karne i ich rodziny (jako grupy „z definicji” naznaczone, które „zapracowały” sobie na swój los) na ogół nie znajdują zrozumienia w środowisku lokalnym, pełnym uprzedzeń i nieufności, a potrzeba ich ewentualnego wsparcia nie jest (jak dotychczas) w świadomości społecznej tak oczywista i naturalna, jak na przykład pomoc osobom z niepełnosprawnością.

Świadomość zasygnalizowanych w dużym skrócie i uproszczeniu przeszkód nie powinna nas jednak zwalniać z podejmowania wszelkich wysiłków zmierzających do ich pokonywania. Konieczna wydaje się szeroko rozumiana

⁴² Zgodnie z popularnymi teoriami naznaczenia społecznego (stygmatyzacji, labelingu) istnieją pewne cechy (stygmaty) z góry przypisane jednostce lub grupie, które mają istotny wpływ na łatwość naznaczenia piętnem dewianta. Deformacje fizyczne, niepełnosprawność, wady charakteru (w tym również te odpowiedzialne za działalność przestępczą), narodowość, rasa, religia sprzyjają bezrefleksyjnemu szufladkowaniu ludzi i nadawaniu poszczególnym osobom lub grupom etykiet społecznych. Zob. I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 39.

edukacja społeczna, doskonalenie pracy instytucji (penitencjarnych i innych, działających na rzecz rodzin osób osadzonych), reformowanie całego systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Ogromną rolę w analizowanym obszarze mogą odegrać przede wszystkim kuratorzy sądowi, którzy działając w środowisku otwartym, mają nieograniczoną przestrzeń do przełamywania krzywdzących stereotypów, uwalniania podopiecznych od dyskredytujących ich etykiet, czyli uruchamiania i wzmacniania procesu destygmatyzacji. Intensyfikacja działań służb w omawianej dziedzinie jest oczekiwana przede wszystkim przez dzieci – milczących świadków/uczestników codziennych trudnych sytuacji – i jest niezależna od jakichkolwiek odgórnych rekomendacji. Należy liczyć się z tym, że respektowanie praw i poszanowanie szeroko rozumianego dobra dziecka tu i teraz będzie miało swoje odzwierciedlenie w przyszłości. I dotyczy to nie tylko dzieci rodziców osadzonych w zakładach karnych, ale ogółu małoletnich. To od nas wszystkich – żyjących w świecie różnorodności – zależy, czy będziemy kształtować młodych ludzi pełnych nieufności i lęków, zniewolonych przez różnorodne stereotypy i uprzedzenia, czy raczej bliższe nam będzie promowanie postaw szacunku dla drugiego człowieka (bez względu na jego skomplikowaną osobowość, odmienność czy osobliwą sytuację życiową), otwartości i tolerancji, typowych dla cywilizacji wolności.

Tomasz Olpiński

mgr

ORCID: 0000-0003-1905-9013

Funkcjonowanie Ośrodka Kuratorskiego nr 1 przy ul. Legionów Piłsudskiego 19 w Krakowie

Streszczenie

W rozdziale opisano funkcjonowanie Ośrodka Kuratorskiego nr 1 w Krakowie (ul. Legionów Piłsudskiego 19). Część teoretyczna przedstawia problematykę kurateli sądowej i miejsce ośrodka kuratorskiego w systemie profilaktyki i resocjalizacji nieletnich. Główne aspekty zaprezentowane w tym zakresie to profilaktyka w pracy kuratora, wymiar prawny i historia kurateli sądowej. Omówiono także metody i najważniejsze zasady pracy kuratora sądowego oraz funkcje ośrodka kuratorskiego.

W części empirycznej skoncentrowano się na określeniu struktury ośrodka kuratorskiego, podejmowanych działaniach wychowawczych i resocjalizacyjnych, zbadaniu efektywności pracy ośrodka kuratorskiego, możliwościach rozwoju funkcjonowania placówki i przygotowaniu koncepcji ulepszeń. Zaprezentowano też charakterystykę podopiecznych ośrodka kuratorskiego ze względu na demoralizację i czyny karalne. Badania oparto na metodzie monografii pedagogicznej, wzięło w nich udział 11 pracowników ośrodka kuratorskiego oraz 30 podopiecznych. Pod koniec rozdziału zaprezentowane zostały wnioski ważne dla poprawy jakości funkcjonowania ośrodka kuratorskiego i propozycja zagadnień wartych przyszłych badań.

Słowa kluczowe: kurator, ośrodek kuratorski, resocjalizacja, profilaktyka, demoralizacja, czyny karalne, nieletni

Functioning of the Guardian Centre No. 1 in Cracow

Abstract

The chapter focuses on description of the functioning of the Guardian Centre No. 1 in Cracow (at 19 Legionów Piłsudskiego Street). The theoretical part presents issues of a legal guardianship and a discussion on the functioning of a guardian centre in the system of prevention and social rehabilitation of juveniles. The main aspects presented in this area are: prevention in work of a probation officer, legal dimension of a legal guardianship and history of a legal guardianship. Also methods of work of a probation officer, the most important principles of work of a probation officer and functions of a guardian centre were discussed. The empirical part focuses on determining the structure of the guardian centre, educational and social rehabilitation activities, studies of work efficiency of the guardian centre, opportunities for the development of the functioning of the institution and preparing the concept of improvements. The characterization of charges of the guardian centre due to demoralization

zation and criminal offences was also presented. 11 workers of the guardian centre and 30 charges took part in the research. The method of pedagogical monograph was used. At the end of the chapter, conclusions important to improve the quality of the functioning of the guardian centre and proposal for issues worth of future research were presented.

Key words: probation officer, guardian centre, social rehabilitation, prevention, demoralization, criminal offences, juvenile

Wstęp. Problematyka kurateli sądowej – aspekty historyczne, prawne i teoretyczne

Kuratela sądowa nie jest jedynie rzemiosłem, którego wystarczy się nauczyć, to swoiste powołanie. Wincenty Okoń wywodzi pojęcie „kurator” od łacińskiego *curator*, czyli w tłumaczeniu na język polski „opiekun”¹. Marek Konopczyński przytacza historię Johna Augustusa, szewca z Bostonu, który zapłacił kaucję za sprawcę czynu zabronionego, po czym zaopiekował się nim i nauczył go warsztatu szewskiego. Autor zwrócił uwagę na pragnienie niesienia pomocy i oznaki miłosierdzia w postawie szewca².

Z pracą kuratora wiążą się zadania profilaktyczne. Profilaktyka opierająca się na przeciwdziałaniu zjawiskom destrukcyjnym jest znacznie bardziej opłacalna niż walka z negatywnymi rezultatami zachowań³. Beata Zinkiewicz przywiązuje wagę do profilaktycznego wymiaru metod używanych przez kuratorów rodzinnych w pracy z podopiecznymi⁴. Szczególnie podkreśla wartość kreatywną koncepcji profilaktyki społeczno-wychowawczej. Według Barbary Woynarowskiej ten rodzaj profilaktyki opiera się na włączeniu do pracy profilaktycznej jednostki, rodziny i wybranych instytucji tworzących środowisko życia danej osoby⁵. Rozpoznanie i zrobienie użytku z sił społecznych tkwiących w rodzinie daje możliwość zastosowania profilaktyki pobudzającej, a nie tylko kompensacji nieprawidłowości życia rodzinnego.

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 200.

² M. Konopczyński, *Zamiast wstępu. Misja Kuratorskiej Służby Sądowej w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Polska kuratela sądowa na przełomie wieków. Nadzieje, oczekiwania, dylematy*, red. M. Konopczyński, Ł. Kwadrans, K. Stasiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 7.

³ L. Pytką, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2008, s. 13.

⁴ B. Zinkiewicz, *Profilaktyczny wymiar działalności rodzinnych kuratorów sądowych*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, s. 41.

⁵ *Ibidem*.

Istotne miejsce w kurateli sądowej zajmują aspekty prawne. Na podstawie artykułu 115 § 13 pkt 3 Kodeksu karnego⁶ kurator sądowy należy do funkcjonariuszy publicznych, co zapewnia mu przywileje i ochronę, a szczególnie wiąże się z odpowiedzialnością. Na podstawie ustawy o kuratorach sądowych z dnia 27 lipca 2001 r.⁷ każdy kandydat na kuratora musi posiadać polskie obywatelstwo, pełnię praw cywilnych i obywatelskich, nieskazitelny charakter oraz stan zdrowia pozwalający na pełnienie obowiązków. Znaczący jest fakt, że przed podjęciem pracy w charakterze kuratora zawodowego aplikant zobowiązuje się przestrzegać prawa, etyki zawodowej i zachować tajemnicę zawodową odnośnie do wykonywanych czynności.

Zarówno kuratorzy zawodowi, jak i społeczni zatrudniani są w ośrodkach kuratorskich. Przeznaczone są one dla nieletnich, którzy weszli w konflikt z prawem, zagrożonych demoralizacją i nieprzystosowaniem społecznym. Liczba powoływanych ośrodków kuratorskich zależy od liczby spraw nieletnich w sądach rejonowych i stopnia ich demoralizacji⁸.

Kuratela sądowa stanowi szczególnie efektywną i dostosowaną do indywidualnej charakterystyki podopiecznych formę oddziaływań resocjalizacyjnych dzięki swej bogatej tradycji. Za prekursora kurateli sądowej uznaje się angielskiego króla Athelstana⁹, który wydał edykt zakazujący wykonywania kary śmierci na dziecku poniżej 15. roku życia. W zamian dziecko oddawano pod opiekę biskupa. Formalnie kuratelę sądową rozpoczęto ustawą Probation of Offenders Act w 1907 r. w Wielkiej Brytanii¹⁰, a progres nowożytnej kurateli sądowej nastąpił w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. W Polsce początki kurateli sądowej przypadają na pierwsze lata międzywojenne¹¹. Po pierwszej wojnie światowej w Warszawie, Łodzi i Lublinie założono specjalistyczne sądy z kadrą i metodami dostosowanymi do nieletnich. Powołano przy sądach stałych opiekunów sądowych, podlegających dyrektywom sędziów. W roku 1929 opiekunów sądowych przemianowano na kuratorów dla nieletnich. Krzysztof Stasiak¹² zwraca uwagę na utworzenie

⁶ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz.U. z 1997 r., nr 88, poz. 553.

⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, Dz.U. z 2001 r., nr 98, poz. 1071.

⁸ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich, Dz.U. z 2001 r., nr 120, poz. 1294.

⁹ P. Bachmat, *Podstawowe zadania kuratorów w ustawodawstwie polskim*, [w:] *Kuratela sądowa. Sukcesy i porażki*, red. D. Wójcik, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 21.

¹⁰ *Ibidem*, s. 21–22.

¹¹ K. Stasiak, *Ewolucja systemu kurateli sądowej w Polsce w latach 1919–2009 – kamienie milowe*, [w:] *Dziewięćdziesięciolecie kurateli sądowej w Polsce. Historia – teraźniejszość – przyszłość*, red. K. Stasiak, et al., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 46–48.

¹² *Ibidem*, s. 59.

1 stycznia 1978 r. sądów rodzinnych, które przejęły prowadzenie wszystkich spraw opiekuńczych i nieletnich. Brak kadry fachowców wpłynął na podjęcie reformy po tym wydarzeniu. Uchwalono ustawę Prawo ustroju sądów powszechnych¹³, a wydane do tej ustawy rozporządzenie spowodowało zdaniem Stasiaka znaczne zmiany w funkcjonowaniu kurateli sądowej. W tym jednym akcie prawnym zawarto prawa i obowiązki wszystkich kuratorów, co oznaczało powstanie jednego zawodu kuratora z podziałem na specjalizacje: kuratora rodzinnego i kuratora dla dorosłych.

Praca kuratora sądowego odnosi się do osób, które są odrębnymi indywidualnościami, dlatego potrzebne jest wieloaspektowe podejście. Reforma kurateli sądowej zmierza w kierunku podmiotowego traktowania podopiecznych. Praca kuratora sądowego wymaga stosowania różnorodnych metod – trzy główne¹⁴ to: metoda pracy z indywidualnym przypadkiem (związana z filozofią caseworku), metoda pracy z grupą wychowanków (stosowana najczęściej w ośrodkach kuratorskich) i metoda pracy ze środowiskiem podopiecznych (czyli network odnoszący się do nadzorów i dozorów).

Metoda pracy z indywidualnym przypadkiem opiera się na psychotechnice, wykorzystuje zależności między kuratorem a podopiecznym. Marian Kalinowski¹⁵ zauważa, że oddziaływanie resocjalizujące ma doprowadzić do zmiany postaw i wartości w podopiecznym za pomocą metod pobudzających jego aktywność, ukierunkowujących ją i podtrzymujących. Bardzo ważną metodę pracy z indywidualnym przypadkiem stanowi logoterapia¹⁶, która ma za zadanie pomagać w odnajdywaniu zagubionego sensu życia.

Metoda grupowa oparta jest na socjotechnice. Zajęcia z podopiecznymi mają na celu doprowadzenie do ukształtowania w nich odpowiednich postaw i zapobieganie demoralizacji¹⁷.

Praca kuratora ze środowiskiem podopiecznych¹⁸ stanowi rezultat ujęcia systemowego, które zakłada kooperację projektów i działań prowadzonych przez różnorodne podmioty społeczne w ramach środowiska lokalnego.

¹³ Ustawa z dnia 20 czerwca 1985 r. – Prawo o ustroju sądów powszechnych, Dz.U. z 1985 r., nr 31, poz. 137 ze zm.

¹⁴ B. Zinkiewicz, *Kurator sądowy jako kompetentny pomagający*, [w:] *Współczesna kuratela sądowa*, red. B. Zinkiewicz, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2006, s. 37.

¹⁵ M. Kalinowski, *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 224–229.

¹⁶ B. Zinkiewicz, *Profilaktyczny wymiar...*, s. 62.

¹⁷ *Ibidem*, s. 65.

¹⁸ *Ibidem*, s. 74.

Kurator zobowiązany jest wzmacniać system i przez współpracę z innymi podmiotami przyczyniać się do poprawy kondycji podopiecznych i rodzin objętych kuratelą. Zgodnie z podejściem ekologicznym¹⁹ powinien skupiać się na pracy z całą rodziną.

Kurator w celu osiągnięcia pozytywnych rezultatów pracy w caseworku musi znać i respektować określone zasady²⁰. Wyróżnia się wśród nich następujące: zasada *twarzq w twarz*, zasada akceptacji, zasada optymizmu pedagogicznego, zasada respektowania, zasada indywidualizacji, zasada współuczestnictwa, zasada kompleksowego traktowania, zasada kształtowania perspektyw, zasada współpracy ze środowiskiem, zasada systematyczności, zasada szybkości oraz zasada praworządności i humanizmu²¹. Zasada *twarzq w twarz*²² warunkowana jest mocną więzią emocjonalną między kuratorem a podopiecznym i polega na kontakcie pozbawionym zakłamania. Zasadę akceptacji Stasiak i Jedynak²³ definiują jako przyjęcie podopiecznego takim, jaki jest, bez względu na jego niezgodne ze standardami społecznymi postępowanie. Wiąże się z nieocenianiem i unikaniem osądzania²⁴. Zasada optymizmu pedagogicznego²⁵ wedle Kalinowskiego oznacza wiarę w jednostkę, przeświadczenie, że osoba może podnieść się z upadku, a także pomoc podopiecznemu ze strony kuratora w odkrywaniu motywacji do zmiany postaw i wartości. Niezwykle ważną zasadą jest zasada współpracy ze środowiskiem, którą Monika Dąbrowska²⁶ ujmuje jako umiejętność współdziałania ze wszystkimi organizacjami pomocowymi trudniącymi się opieką i wychowaniem w środowisku lokalnym. Duże znaczenie ma zasada szybkości, zgodnie z którą, jak pisze Kalinowski²⁷, kurator powinien podejmować nadzór w jak najkrótszym czasie po decyzji sądu i szybko reagować na nieodpowiednie funkcjonowanie podopiecznego, co przeciwdziała pogłębianiu jego demoralizacji.

¹⁹ *Ibidem*, s. 77.

²⁰ T. Jedynak, K. Stasiak, *Nadzór kuratora sądowego*, [w:] *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. T. Jedynak, K. Stasiak, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 762.

²¹ *Ibidem*, s. 762–765.

²² *Ibidem*, s. 762.

²³ *Ibidem*.

²⁴ M. Kalinowski, *op. cit.*, s. 221.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ M. Dąbrowska, *Metodyka pracy kuratora sądowego w zarysie*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2012, nr 1–2, s. 38.

²⁷ M. Kalinowski, *op. cit.*, s. 223.

Funkcjonowanie ośrodka kuratorskiego w systemie profilaktyki i resocjalizacji nieletnich

Termin „instytucje resocjalizacyjne” odnosi się do form organizacyjnych i podmiotów prowadzących działalność resocjalizacyjną, środków oddziaływań resocjalizacyjnych oraz sposobów resocjalizacji ze względu na adresata²⁸. Wiesław W. Szczęsny²⁹ do instytucji resocjalizacyjnych zalicza: placówki resocjalizacyjne, placówki opiekuńczo-wychowawcze, zakłady opieki zdrowotnej i pomocy społecznej, zakłady poprawcze, zakłady karne, kuratorów sądowych, ośrodki kuratorskie, różne organizacje społeczne.

Ośrodki kuratorskie³⁰ określa się jako instytucje pośrednie pomiędzy nadzorem kuratora a pobytem w placówce. Łączą profilaktykę i resocjalizację. Podstawowym założeniem funkcjonowania ośrodka kuratorskiego jest oddziaływanie grupy. Wychowawca w ośrodku kuratorskim ma za zadanie odnaleźć wspólny cel, zgodny z potrzebami wszystkich członków grupy. Cel stawiany przed podopiecznymi ma służyć wytworzeniu w nich wartości i norm akceptowanych społecznie. Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich³¹ określa ośrodek kuratorski jako środek wychowawczy służący zapobieganiu i zwalczaniu demoralizacji i przestępczości nieletnich, który stanowi placówkę wychowawczą typu otwartego. Nieletni kierowani są do tej instytucji na podstawie orzeczenia sądu rodzinnego. Młodzież może uczęszczać do ośrodka do ukończenia 18. roku życia.

Marek Konopczyński³² za podstawę resocjalizacji uważa myślenie o rozwoju, także w ramach ośrodków kuratorskich. Rozwój jest nieszkodliwy i nie wiąże się – tak jak kontrola – z odreagowywaniem. Konopczyński proponuje pobudzanie struktur poznawczych m.in. przez działalność plastyczną, sportową i kulturalną, charakterystyczne dla twórczej resocjalizacji. To sposób na zmianę tożsamości podopiecznych, ich mechanizmów myślenia o sobie samych i ich środowisku. Taki rodzaj pracy w ośrodku kuratorskim stanowi

²⁸ R. Borowski, D. Wysocki, *Instytucje wychowania resocjalizującego*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2001, s. 12–13.

²⁹ W.W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 59.

³⁰ R. Borowski, D. Wysocki, *op. cit.*, s. 65–68.

³¹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 2002 r., nr 11, poz. 109 ze zm.

³² Ł. Kwadrans, *Ośrodki kuratorskie – szansa na resocjalizację nieletnich w środowisku lokalnym*, 10.05.2012, Strona partnerska Krajowej Rady Kuratorów i Krajowego Stowarzyszenia Zawodowych Kuratorów Sądowych, <http://kurator.webd.pl/wp-content/uploads/2012/05/infopokonfok1.pdf>, s. 9–10 [dostęp: 10.05.2019].

wartościowe podłoże do podejmowanych zadań. Ośrodki kuratorskie zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich realizują następujące zadania: zaspokajanie potrzeb osobowościowych, rozwiązywanie problemów psychicznych, uczenie samodzielnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi, eliminowanie zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych oraz wyrównywanie zaniedbań środowiskowych, wdrażanie do przestrzegania norm społecznych, rozwijanie zainteresowań, wyrabianie właściwych nawyków spędzania wolnego czasu, rozładowywanie napięć emocjonalnych, kształtowanie poczucia odpowiedzialności i opiekuńczości.

Na podstawie analizy zadań i kierunków działalności opiekuńczo-wychowawczej prowadzonej z podopiecznymi, Lesław Pytką wyszczególnia następujące funkcje ośrodków kuratorskich: opiekuńczo-wychowawcza, dydaktyczna, profilaktyczno-kompensacyjna, resocjalizacyjna i integracyjno-społeczna³³. Łukasz Kwadrans opisuje działalność ośrodka kuratorskiego przez następujące funkcje: opiekę, wychowanie, resocjalizację i terapię³⁴.

Główne funkcje realizowane w ośrodkach kuratorskich to funkcje opiekuńczo-wychowawcza i dydaktyczna. W ich ramach pod kontrolą kuratorów i instruktorów zapewnia się opiekę w czasie popołudniowym, realizuje się zajęcia świetlicowe i opracowuje właściwe sytuacje wychowawcze, przysposabia do zajęć samoobsługowych, prowadzi się też czynności eliminujące zaległości i braki w nauce, usprawnia się umiejętności nauczania i uczenia się oraz częściowo reedukuje³⁵.

Łukasz Kwadrans³⁶ określa funkcję profilaktyczno-kompensacyjną jako skupiającą się na orientacji w zagrożeniach dotyczących nieletnich oraz prowadzeniu działań kształtujących właściwe funkcjonowanie społeczne i odnoszących się do potrzeb podopiecznych w zakresie kompensacji. Lesław Pytką³⁷ przytacza za Krystyną Marzec-Holką, że funkcja resocjalizacyjna – po ustaleniu stopnia niedostosowania społecznego i jego symptomów – polega na opracowaniu programu resocjalizacji i jego systemowym realizowaniu. Funkcję integracyjno-społeczną autor opisuje jako współpracę ośrodka kuratorskiego z rodzicami, szkołą, instytucjami i placówkami społeczno-wychowawczymi oraz kulturalno-oświatowymi.

³³ L. Pytką, *op. cit.*, s. 272.

³⁴ Ł. Kwadrans, *Ośrodek kuratorski – jego miejsce w systemie profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce*, [w:] *Polska kuratela sądowa na przełomie wieków...*, s. 117.

³⁵ L. Pytką, *op. cit.*, s. 272.

³⁶ Ł. Kwadrans, *Ośrodek kuratorski – jego miejsce w systemie...*, s. 118.

³⁷ L. Pytką, *op. cit.*, s. 272.

Podopieczni ośrodków kuratorskich narażeni są często na autokratyczny styl wychowania³⁸, w którym dorośli nie szanują argumentów dziecka i nie pozwalają mu podejmować decyzji, styl ten wiąże się z karami za bycie nieposłusznym. Dlatego w okresie wczesnoszkolnym podopieczni ośrodka kuratorskiego nierzadko czują się niepotrzebni. Borykają się często z niepowodzeniami w szkole, trudnościami w nauce, co w okresie wczesnoszkolnym stanowi częstą przyczynę obniżonej samooceny i zaburzeń rozwoju³⁹.

Zazwyczaj do ośrodka kuratorskiego trafiają młodzi ludzie w okresie adolescencji. Ann Birch⁴⁰ określa adolescencję jako okres trwający od około 10. roku życia, czyli początku pokwitania, do dorosłości. Autorka powołuje się na koncepcję Erika Eriksona, który ujął adolescencję jako czas poszukiwania tożsamości. W celu uzyskania poczucia tożsamości młodzi ludzie w tym okresie wcielają się w różne role, przyjmują stałe postawy i wartości, a także podejmują wybory rodzinne czy życiowe. Rodzice często wywierają presję na adolescenta, co może nawet doprowadzić do rozproszenia ról – dorastająca osoba może przyjąć tożsamość negatywną. Ewa Wysocka⁴¹ młodość nazywa fazą dojrzałości potencjalnej, w której człowiek wykazuje odpowiedzialność za siebie przy braku odpowiedzialności za innych, dlatego nieletni tak bardzo potrzebują pozytywnych wzorców.

Ośrodek kuratorski jest miejscem, które szczególnie nadaje się do realizacji wychowania resocjalizacyjnego. Podejście bazujące na podmiotowości jednostki rekomenduje w wychowaniu resocjalizacyjnym Beata Zinkiewicz⁴². Wiąże je z wyzbyciem się ostrych działań instytucjonalnych na rzecz respektowania indywidualności i niepowtarzalności psychologicznej osoby nieletniej, jej naturalnych faz rozwoju społeczno-moralnego i korzyści dla całego systemu rodzinnego, w którym nieletni pozostaje. Jednocześnie autorka zauważa wartość podejścia personalistycznego bazującego na pojęciu osoby i znaczeniu spotkania oraz dialogu w aspektach terapii, opieki, działań profilaktycznych i korekcyjnych.

³⁸ K. Grzesiak, B. Zinkiewicz, *Kim zostanie moje dziecko? Poradnik dla rodziców*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011, s. 82.

³⁹ *Ibidem*, s. 105.

⁴⁰ A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczynski, M. Olejnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 209–212.

⁴¹ E. Wysocka, *Dylematy uczestnictwa społecznego młodego pokolenia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, [w:] *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, red. E. Wysocka, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012, s. 50.

⁴² B. Zinkiewicz, *Wspólnota działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych w reformowanej kurteli sądowej*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, red. A. Sajdak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 50.

Łukasz Kwadrans i Karol Konarzewski przyznają ośrodkowi kuratorskiemu wartość jako alternatywie dla środków izolacyjnych, służącej rozwojowi systemu profilaktyki i resocjalizacji. Dla poprawy funkcjonowania ośrodków kuratorskich polecają współpracę z organizacjami pozarządowymi w celu poszerzenia dostępu do specjalistycznego poradnictwa i terapii⁴³.

Szczególnie przydatna w przeciwdziałaniu niepożądanym społecznie zachowaniom (sięganie po narkotyki i papierosy, agresja, wczesne podejmowanie aktywności seksualnej) podopiecznych ośrodka kuratorskiego jest działalność profilaktyczna. Kurator sądowy może właściwie reagować na te zachowania ryzykowne poprzez bezpośredni i częsty kontakt z podopiecznym i jego rodziną, dotarcie do grup rówieśniczych. Dzięki wzrostowi wiedzy na temat czynników ryzyka i czynników chroniących możliwe stało się stosowanie w programach profilaktycznych strategii edukacyjnych i alternatywnych (inaczej alternatyw). Strategie edukacyjne⁴⁴ pomagają rozwijać umiejętności psychologiczne i społeczne takie jak umiejętności nawiązywania kontaktów z ludźmi, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów, opierania się naciskom otoczenia. Służą zaspokajaniu istotnych potrzeb w akceptowany społecznie sposób. Z kolei strategie alternatyw⁴⁵ przyczyniają się do zaspokajania ważnych potrzeb poprzez uczestniczenie w pozytywnej działalności (np. społecznej czy sportowej).

W planie pracy profilaktycznej, wychowawczej czy resocjalizacyjnej należy założyć indywidualne potraktowanie podopiecznych, ponieważ nieletni stanowią zróżnicowaną grupę. Robert Opora⁴⁶ przytacza opinię Marka Heine, że nadzory pomyślnie zakończone to te, których rezultatem jest zmiana postawy nieletnich na niewzbudzającą żadnych zastrzeżeń. W celu sprawdzenia, czy poprawa osoby jest trwała, należy przeprowadzić badania ewaluacyjne długoterminowe oraz ewaluować wielorakie strategie i metody resocjalizacyjne, poddawać ocenie zarówno podopiecznego, jak i kuratora. Zdaniem Violetty Będkowskiej-Heine⁴⁷ oddziaływania resocjalizacyjne uważa się za efektywne, jeśli rezultaty wychowania są zbieżne z jego celami zakładanymi przez osoby prowadzące. Cele powinny być zatem skonstruowane w taki sposób, aby umożliwiły weryfikację i wspólną z podopiecznym ocenę realizacji.

⁴³ Ł. Kwadrans, K. Konarzewski, *Ośrodek kuratorski środkiem wychowawczym na przejawy demoralizacji i czyny karalne dzieci i młodzieży*, „Probacja” 2016, nr 3, s. 46.

⁴⁴ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 38.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 38–39.

⁴⁶ R. Opora, *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015, s. 105–107.

⁴⁷ *Tamże*, s. 108–109.

Założenia metodologiczne badań własnych

Główny problem badań sformułowany został następująco: Jaki jest obraz funkcjonowania Ośrodka Kuratorskiego nr 1 w Krakowie? Problemy szczególne to:

1. Jaka jest struktura zatrudnionych w ośrodku kuratorskim pod względem płci i wykształcenia?
2. Jaka jest struktura podopiecznych pod względem płci, demoralizacji i czynów karalnych?
3. Jak kształtuje się opieka w ośrodku kuratorskim?
4. Jak przebiegają działania resocjalizacyjne i wychowawcze?
5. Na ile realizowane są zadania podnoszące umiejętności uczenia się podopiecznych?
6. W jaki sposób diagnozowani są wychowankowie ośrodka?
7. Jak kształtuje się współpraca ośrodka kuratorskiego z innymi instytucjami w środowisku lokalnym?
8. Jak prezentuje się współpraca ośrodka kuratorskiego ze społecznością w środowisku lokalnym?
9. Na ile rozwijane są zainteresowania podopiecznych?
10. Na ile rozwijane są zdolności podopiecznych?
11. Jak wygląda kontrola postępów wychowawczych podopiecznych?
12. Jakie są możliwości ulepszenia funkcjonowania ośrodka kuratorskiego?
13. Jakie są uwarunkowania skuteczności pracy w ośrodku kuratorskim?

Kierunek badań został określony przez następujące zmienne: płeć zatrudnionych w ośrodku kuratorskim, płeć podopiecznych ośrodka kuratorskiego, struktura podopiecznych ośrodka kuratorskiego ze względu na demoralizację i czyny karalne, rodzaj wykształcenia kadry ośrodka kuratorskiego, rodzaje opieki w ośrodku kuratorskim, działania resocjalizacyjne i wychowawcze, stan umiejętności uczenia się u podopiecznych, ustalenia diagnostyczne dotyczące wychowanków, współpraca ośrodka kuratorskiego z instytucjami w środowisku lokalnym, współpraca ze społecznością środowiska lokalnego, rozwój zainteresowań podopiecznych, rozwój zdolności podopiecznych, kontrola postępów wychowawczych u podopiecznych, perspektywy ulepszenia funkcjonowania ośrodka kuratorskiego i uwarunkowania skuteczności pracy ośrodka kuratorskiego.

W pracy przyjąłem mieszaną strategię badań ilościowo-jakościowych i zastosowałem metodę monografii pedagogicznej. Za Aleksandrem Kamińskim

Tadeusz Pilch⁴⁸ określa monografię pedagogiczną jako metodę postępowania, która doprowadza do opisu instytucji wychowawczych. Ośrodek kuratorski to instytucja wychowawcza, której struktura organizacyjna umożliwia gruntowne badanie jej jako systemu społecznego i jako związanego ze sobą zbioru osób.

Podczas badań wykorzystałem następujące techniki: analiza dokumentów, obserwacja uczestnicząca, ankieta, wywiad. Do realizacji technik użyłem narzędzi badawczych takich jak: schemat analizy dokumentów, kwestionariusz wywiadu, kwestionariusz ankiety, schemat obserwacji. W pracy badawczej do przeprowadzenia wywiadu z pracownikami placówki użyłem kwestionariusza nieskategoryzowanego. Kwestionariusz ankiety został sporządzony dla wychowanków ośrodka kuratorskiego. Schemat obserwacji podzieliłem na kategorie tematyczne.

Badania przeprowadziłem w okresie od 29 września 2017 r. do 11 maja 2018 r. w Ośrodku Kuratorskim nr 1 w Krakowie, funkcjonującym przy Sądzie Rejonowym dla Krakowa-Podgórze, przy ulicy Limanowskiego. W tej instytucji odbywałem praktykę studencką i wolontariat. Od pierwszego dnia badań prowadziłem analizę dokumentów i obserwację uczestniczącą. Wypełnianie kwestionariuszy ankiet przez wychowanków oraz wywiady z pracownikami placówki rozpoczęły się w styczniu 2018 r. Badania zostały przeprowadzone w czasie, w którym nie istniało zagrożenie wydarzeniami mającymi wpływ na badane zjawiska, w trakcie standardowego funkcjonowania ośrodka kuratorskiego.

Wychowankowie to osoby skierowane do ośrodka kuratorskiego nakazem sądu. Badaniem ankietowym objęto 30 wychowanków ośrodka kuratorskiego (21 mężczyzn i dziewięć kobiet). Przeprowadzono 11 wywiadów z pracownikami ośrodka kuratorskiego (trzech mężczyzn i osiem kobiet). Badania objęły pięciu rodzinnych kuratorów zawodowych, dwóch rodzinnych kuratorów społecznych, dwóch wychowawców korepetytorów, wychowawcę terapeutę i wychowawcę trenera.

Prezentacja wyników badań własnych

Historia ośrodka kuratorskiego

Ośrodek Kuratorski nr 1 w Krakowie przy Sądzie Rejonowym dla Krakowa-Podgórze przy ulicy Legionów Piłsudskiego 19 rozpoczął działalność 5 maja

⁴⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 75.

2008 r. Wcześniej ośrodek mieścił się przy ulicy Okólnej na Osiedlu na Kozłowiec w Krakowie – w okresie tej lokalizacji ośrodka do placówki kierowano zazwyczaj nieletnich z rodzin niewydolnych wychowawczo. Sytuacja ta z czasem uległa zmianie po przeniesieniu instytucji do nowej siedziby. Do ośrodka zaczęto przyjmować większą liczbę nieletnich wykazujących przejawy demoralizacji oraz nieletnich w sprawach o czyn karalny. Zakres proponowanych zajęć jest szeroki. Co roku podopieczni biorą udział w turnieju piłki nożnej organizowanym na boiskach Salezjańskiej Organizacji Sportowej Salos Kraków. Dobrym zwyczajem Ośrodka Kuratorskiego nr 1 w Krakowie przez lata stały się wyjścia z podopiecznymi do teatru, muzeum, kina, na wystawy czy na spotkania z ciekawymi ludźmi, na przykład z Rzecznikiem Praw Dziecka, za których realizację odpowiedzialni są kierownik i wychowawcy ośrodka kuratorskiego.

Siedzibę ośrodka stanowi mieszkanie usytuowane na parterze przedwojennej kamienicy. Lokal obejmuje 3 pokoje, kuchnię i dwie łazienki. Salę komputerową wyposażono w 10 stanowisk z komputerami oraz drukarkę.

Kadra pedagogiczna ośrodka kuratorskiego

Zajęcia z podopiecznymi w ośrodku kuratorskim może prowadzić kierownik ośrodka, rodzinni kuratorzy zawodowi i społeczni, a po otrzymaniu pisemnej zgody od kierownika – również inne osoby posiadające właściwe umiejętności. Terapia może być prowadzona tylko przez osoby posiadające uprawnienia terapeutyczne. Zajęcia z podopiecznymi polegają przeważnie na organizowaniu czasu wolnego, podejmowaniu współpracy ze środowiskiem, a także na pomocy podopiecznym w eliminowaniu zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych. Kadre ośrodka stanowi 11 pracowników. Z badanych osób jedna nie podała swojego wykształcenia. Jeśli chodzi o rodzinnych kuratorów zawodowych pracujących w placówce, to ukończyli oni następujące kierunki studiów: psychologię i pedagogikę specjalną, pedagogikę resocjalizacyjną, studia pedagogiczne ze specjalnością nauczycielską, prawo i socjologię. Wykształcenie rodzinnych kuratorów społecznych przedstawia się następująco: jeden ukończył socjologię i jeden – filologię słowiańską. Jeden spośród wychowawców korepetytorów jest absolwentem pedagogiki opiekuńczo-społecznej. Wychowawca terapeuta ukończył resocjalizację. Wychowawca trener jest absolwentem wychowania fizycznego. Średnia wieku zatrudnionych kobiet wynosi 49 lat, natomiast średnia wieku mężczyzn – 52 lata. Średnia wieku wszystkich pracowników ośrodka kuratorskiego wynosi 50 lat. Niektórzy pracownicy podejmują nadobowiązkowe kursy i szkolenia: jeden badany bierze udział w dodatkowych kursach organizowanych przez sąd, jedna osoba podnosi swoje kwalifikacje, uczestnicząc w kursach i szkoleniach z zakresu pedagogiki, jed-

na osoba podejmuje kursy zgodnie z charakterem pracy, jedna osoba bierze udział w kursach i szkoleniach z tematyki zapobiegania agresji i dotyczących narkotyków.

Charakterystyka podopiecznych ze względu na typy działalności przestępczej i demoralizację

Struktura uczestników ośrodka kuratorskiego ze względu na demoralizację i popełnione czyny karalne jest dość zróżnicowana i zmienna. Często na charakter demoralizacji lub czynu karnego ma wpływ środowisko rówieśnicze. Wychowankowie pochodzą z różnych środowisk, co rzutuje na zróżnicowanie typów działań przestępczych i demoralizacji. W okresie niespełna siedmiu ostatnich lat podopieczni ośrodka kuratorskiego wykazywali demoralizację w postaci nierealizowania obowiązku nauki, spożywania alkoholu lub stosowania innych środków wprowadzających w stan odurzenia, wczesnej aktywności seksualnej, nieposłuszeństwa względem rodziców, niepowracania na noc do domu, ucieczek z domów. W tym samym okresie wychowankowie dopuszczali się czynów karalnych, takich jak kradzieże, wymuszanie rozbójnicze, pobicia, bójki, posiadanie narkotyków. Strukturę wychowanków ośrodka kuratorskiego ze względu na demoralizację i czyny karalne na przestrzeni 7 lat przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Struktura wychowanków ośrodka kuratorskiego ze względu na demoralizację i czyny karalne

Rok szkolny	Procent wychowanków wykazujących demoralizację	Procent wychowanków – sprawców czynów karalnych
2011/2012	60	40
2012/2013	55	45
2013/2014	30	70
2014/2015	35	65
2015/2016	45	55
2016/2017	55	45
2017/2018*	60	40

* W roku szkolnym 2017/2018 badania przeprowadzono w okresie od września 2017 r. do kwietnia 2018 r.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują dane w tabeli 1, w roku szkolnym 2013/2014 wzrosła liczba wychowanków, którzy popełnili czyny karalne – stanowili w tym czasie 70% uczestników ośrodka. W roku szkolnym 2014/2015 w ośrodku kuratorskim

przebywało około 65% podopiecznych mających na koncie czyny karalne. Trafiali oni do placówki za rozboje, kradzieże i posiadanie narkotyków. Wysoka liczba podopiecznych z czynami karalnymi utrzymywała się w tym czasie z powodu przebywania w ośrodku pseudokibiców. W roku szkolnym 2014/2015 pseudokibice zaczęli być kierowani do schronisk dla nieletnich i innych placówek wychowawczych, kilka dziewcząt trafiło do młodzieżowych ośrodków wychowawczych. W roku szkolnym 2015/2016 nastąpił spadek liczby uczestników z czynami karalnymi, w tym roku szkolnym miało je na koncie 55% wychowanków placówki. Właśnie w roku szkolnym 2015/2016 nastąpiło odwrócenie proporcji, od tej pory coraz więcej podopiecznych jest kierowanych do placówki za demoralizację. W roku szkolnym 2017/2018 w ośrodku kuratorskim przebywało już 60% wychowanków wykazujących demoralizację.

Dane statystyczne wskazują na tendencję wzrostową: w ośrodku kuratorskim przybywa podopiecznych. Zwiększa się liczba osób przejawiających demoralizację i mających na swoim koncie czyny karalne, coraz więcej nieletnich wykazuje niedostosowanie społeczne. W takim stanie rzeczy przydałoby się więcej ośrodków kuratorskich, warto zatem postulować otwarcie nowych instytucji.

Nieletni jako specyficzna kategoria podopiecznych
ze względu na fazę rozwojową adolescencji

Większość wychowanków ośrodka kuratorskiego znajduje się w fazie rozwojowej adolescencji. Okres adolescencji to czas na znalezienie odpowiedzi na pytania „kim jestem” i „kim chciałbym być”. Podopieczni, ulegając grupie rówieśniczej, sięgają po alkohol, narkotyki i inne używki. Młodzi ludzie w obliczu stawianych im przez rodziców wymagań zaczynają wyznawać nowe wartości pod wpływem grupy rówieśniczej. Nieletni znajdujący się w okresie adolescencji, którzy nie mają wsparcia ze strony rodziców, których rodzice piją lub wchodzi w związki z nowymi partnerami i jednocześnie spychają ich na dalszy plan – nie umieją utożsamiać się z domem rodzinnym. Dopiero w ośrodku kuratorskim mogą się swobodnie rozwijać. Wychowawca po odkryciu jakichś zdolności u podopiecznego powinien postępować tak, aby wychowanek myślał, że to on sam zdecydował, że rozwijanie tych zdolności będzie dla niego dobre. Taką sytuację dostrzega się podczas zajęć sportowych. Utalentowani sportowo podopieczni często ociągają się lub wymigują się od ćwiczeń. Nie zmusza ich się do aktywności. Stosując pochwały za dobrą grę, rozmawiając regularnie o walorach sportowych wychowanków, udzielając im nagród za zaangażowanie w zajęcia sportowe, wychowawcy doprowadzają do sytuacji,

w której nieletni zaczynają z własnej woli być aktywni i bardziej interesować się sportem. Szczególnie pozytywne rezultaty przynoszą warsztaty profilaktyczne organizowane w ośrodku kuratorskim. Wielu przedsięwzięć profilaktycznych nie dałoby się zorganizować bez pomocy organizacji pozarządowych. Przykładem wykorzystania takiej współpracy jest Wiosenny Turniej Piłki Nożnej, organizowany od 2007 r. przez ośrodek kuratorski na obiektach Salezjańskiej Organizacji Sportowej Salos. Wymiar profilaktyczny ma kształtowanie u podopiecznych postaw patriotycznych i obywatelskich. Przy okazji obchodzenia świąt państwowych lub religijnych wychowawcy angażują do wspólnych przedsięwzięć rodziny nieletnich.

W badanej trzydziestoosobowej próbie według odpowiedzi ankietowanych podopiecznych występują następujące zachowania antyspołeczne: 17 osób ma konflikty z rodziną, 25 osób przyznało się do niepowodzeń szkolnych, 23 osoby przeklinają, 17 osób używa ataków słownych, 16 osób wagaruje, a 15 osób przyznało, że kłamie (w tym tylko cztery osoby często), 11 osobom zdarza się grozić bójką, jedynie cztery osoby mają na swoim koncie kradzieże, natomiast siedem osób podejmuje ucieczki z domu, jedna osoba potwierdziła u siebie występującą rzadko napastliwość seksualną.

Zaskakujące, że niewielka liczba ankietowanych przyznała się do stosowania używek. Tylko trzech wychowanków potwierdza branie narkotyków (jedna osoba często, a dwie osoby czasami), jeden podopieczny potwierdza używanie dopalaczy (czasami), natomiast sześć osób stwierdziło, że pije alkohol (jedna osoba często, cztery osoby czasami i jedna osoba rzadko). Wiadomo, jak zgubny wpływ na pozytywny rozwój osób w okresie adolescencji ma często przynależność do subkultur. Spośród podopiecznych ośrodka kuratorskiego osiem osób należy do tego typu grup. O skuteczności działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych może świadczyć opinia pracowników ośrodka, że na jego terenie bardzo rzadko występuje agresja fizyczna lub nie występuje wcale. Zdaniem pracowników spożywanie alkoholu przez podopiecznych ma miejsce rzadko. Zgodnie z wiedzą pracowników wychowankowie sięgają po marihuanę, mefedron oraz dopalacze.

Wychowankowie ośrodka kuratorskiego zagrożeni są pogłębianiem się demoralizacji, dlatego w placówce realizowany jest program zajęć profilaktyczno-terapeutycznych. Służy on prewencji zachowań agresywnych oraz zaburzeń zachowania. Program został napisany przez zatrudnionego w ośrodku kuratorskim terapeutę w oparciu o Trening Zastępowania Agresji (Aggression Replacement Training, ART) Arnolda Goldsteina. Inny program profilaktyczno-edukacyjny zrealizowany w ośrodku kuratorskim odnosił się do problemu,

który spotyka wielu podopiecznych: przemocy w rodzinie. Celami przedsięwzięcia były: zwiększenie świadomości podopiecznych na temat przemocy w rodzinie i sposobów przeciwdziałania temu zjawisku. Zrealizowany w ramach tego programu projekt „Gra o życie” poruszał kwestię przemocy domowej. W czasie jego realizacji przeprowadzono zajęcia o charakterze prezentacji i współuczestnictwa w warsztatach twórczych. W oparciu o tekst *Małego Księcia* starano się nauczyć podopiecznych efektywnych sposobów radzenia sobie z doświadczeniem przemocy.

Wychowankowie w aspekcie opieki w ośrodku kuratorskim

Podopieczni spędzają w ośrodku kuratorskim w wyznaczone dni po kilka godzin. W tym czasie zapewnia im się odpowiednią opiekę. Wychowankowie spotykają się tu z otwartym i ciepłym przyjęciem. Wychowawcy starają się nowym uczestnikom zaprezentować zalety i korzyści wynikające z przychodzenia do ośrodka kuratorskiego. Posiłki przygotowywane ze świeżych produktów w ośrodku stanowią duży atut. Odpowiednia opieka obejmuje też dbanie o bezpieczeństwo w czasie pobytu wychowanków w ośrodku kuratorskim. Wychowawca musi uważnie obserwować podopiecznych i szybko reagować na różnego rodzaju sytuacje. Ośrodek kuratorski daje młodym ludziom poczucie, że ich sprawy osobiste, ich dylematy i uczucia kogoś interesują. Wychowawcy, umiejętnie słuchając wychowanków, potrafią między słowami wyłapywać problemy najbardziej niepokojące podopiecznych. Często życzliwa i prowadzona z poszanowaniem uczuć rozmowa przywraca podopiecznemu poczucie bezpieczeństwa. Daje mu wiarę, że ma on jakiś wpływ na rzeczywistość. Wychowawca czasem pośredniczy w relacjach wychowanka z rodzicami, rówieśnikami i nauczycielami. W ośrodku kuratorskim udostępnione są broszurki i ulotki promujące zdrowy styl życia. Opieka opiera się m.in. na tworzeniu atmosfery gwarantującej dobre samopoczucie, czemu służą działania wychowawców ograniczające występowanie agresji fizycznej i werbalnej. Pracownicy ośrodka uczą podopiecznych, że nie ma ludzi doskonałych, że każdy w pewnych sprawach musi korzystać z pomocy. Młodzież uzmysławia sobie to, kiedy na przykład dzięki udzielanym korepetycjom któryś z podopiecznych poprawia oceny w szkole. Dzięki tym działaniom podopieczni stają się względem siebie bardziej koleżeńscy, zaczynają pomagać sobie nawzajem. Wychowankowie ośrodka kuratorskiego często tracą poczucie sensu, wychowawcy używają wzmocnień pozytywnych, aby obudzić w nich wiarę we własne możliwości.

Podopieczni w świetle oddziaływań resocjalizacyjnych i wychowawczych

Wychowankami ośrodka kuratorskiego są osoby zdemoralizowane lub mające na koncie czyny karalne. Obecnie w placówce przeważają osoby, które trafiły do niej z powodu demoralizacji. Pierwsze zobowiązania wychowanka w aspekcie wychowawczym i resocjalizacyjnym pojawiają się zaraz po przyjeździe do ośrodka kuratorskiego, kiedy jego kierownik w obecności rodziców nieletniego oraz kuratora dyżurującego podpisuje z wychowankiem kontrakt, na podstawie którego nieletni zobowiązuje się do przestrzegania regulaminu ośrodka, uczestniczenia we wszystkich zajęciach, a także przyjmowania odpowiedniej postawy. Około jedna trzecia wychowanków stwierdziła, że nauczyła się w ośrodku kuratorskim nie używać wulgaryzmów, natomiast jedna czwarta nauczyła się pomagać innym. Jednocześnie prawie połowa ankietowanych podopiecznych jako korzyści z przychodzenia do ośrodka wymienia możliwość podciągnięcia się w nauce oraz poprawy swojego zachowania.

Zajęcia sportowe uczą systematyczności, podopieczni trenują więcej po przegranych meczach, a zwycięstwa podbudowują ich poczucie własnej wartości. Wszystkie sytuacje podczas zajęć sportowych, w których wychowankowie łamią reguły życia społecznego lub zachowują się niekulturalnie czy agresywnie, spotykają się z reakcją wychowawcy. Zajęcia sportowe prowadzone są raz w tygodniu. Wykorzystują metodę resocjalizacji przez sport. Z wywiadu przeprowadzonego z panią kierownik ośrodka kuratorskiego wynika, że w ramach organizowanych warsztatów tematycznych są stosowane metody: resocjalizacji przez plastykę, teatru resocjalizacyjnego, muzykoterapii, psychodramy oraz socjodramy. Jednak mają miejsce odstępstwa od tego sposobu planowania zajęć. Częściej w ośrodku kuratorskim stosowana jest dramaterapia. Pomaga ona wychowankom w poznawaniu siebie oraz zdobywaniu nowych umiejętności w tworzonych rolach społecznych. W ośrodku kuratorskim słucha się różnego rodzaju muzyki. Czasem jest to muzyka młodzieżowa, aktywizująca – mająca na celu modyfikowanie emocji w stronę emocji pozytywnych. Innym razem podopieczni słuchają muzyki relaksacyjnej, która zmniejsza intensywność emocji negatywnych. Odbywają się również zajęcia ze wspólnego śpiewania z towarzyszeniem gitary. Jest to element muzykoterapii aktywnej, która pobudza uczestników do wysiłku ruchowego i intelektualnego. Kiedy wychowankowie nie dopełnią obowiązków, pracownicy ośrodka kuratorskiego nie określają ich zachowania za pomocą negatywnych określeń, a starają się pokazać, ile podopieczny może zyskać, jeśli zacznie wypełniać obowiązki. Przytaczają często przykłady rówieśników, którzy osiągają sukcesy w sporcie

lub w nauce. Największe znaczenie w rozmowach wychowujących ma odkrycie nowych możliwości rozwiązywania problemów, pokazywanie wychowankom, że sprawy, które ich martwią, to nie jest jeszcze koniec świata, i że z każdej, nawet bardzo trudnej sytuacji zawsze istnieje jakieś wyjście pozytywne.

Wychowankom często brakuje umiejętności społecznych, przed przyjęciem do ośrodka kuratorskiego częstokroć nie dbali o dobre relacje z innymi ludźmi. Kształtowanie umiejętności społecznych polega na nieustannej pracy nad autoprezentacją wychowanków, umiejętnościami komunikacyjnymi, organizowaniem własnego czasu, radzeniem sobie z niepowodzeniami, asertywnością, panowaniem nad emocjami, a szczególnie – umiejętnością kontrolowania agresji i odpowiedniego postępowania w sytuacji konfliktu oraz znajdowania rozwiązań w sprawach konfliktowych. Pracownicy ośrodka kuratorskiego spośród umiejętności komunikacyjnych kształtują zwłaszcza umiejętności słuchania i przekazywania informacji – z czym podopieczni mają trudności. Bardzo ważna jest zdolność dyskusji bez obelżywego czy poniżającego traktowania rozmówcy. Postępy wychowawcze podopiecznych są znaczące, poprawia się ich zachowanie w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Nieletni robią postępy w nauce, zdobywają lepsze oceny w szkole. Generalnie pod wpływem oddziaływań wychowawczych nie popełniają czynów karalnych, poprawiają swoje słownictwo, zachowanie i poziom kultury osobistej.

Podopieczni w obliczu działań podnoszących umiejętności uczenia się

Trudno się nie zgodzić, że dobre wykształcenie pomaga w życiu, umożliwia dojście do wyższego statusu społecznego. Podopieczni ośrodka kuratorskiego często mają problemy w szkole, z przeróżnych powodów wagarują albo nie przykładają się do nauki. Wychowawcy pomagają w odrabianiu prac domowych oraz w nadrabianiu braków programowych. W ośrodku kuratorskim odbywa się nauka własna, wychowanek przynosi do placówki zeszyty i książki. Często zdarza się, że podopieczny uczy się w towarzystwie korepetytora. W przeciwdziałaniu wagarom pomaga stały kontakt ze szkołami, indywidualne rozmowy z wychowankami, a w przypadku wyczerpania środków i braku zmiany postawy przez nieletniego – zmiana szkoły. Ponadto pracownicy ośrodka starają się dyscyplinować podopiecznych i tłumaczyć im konsekwencje ich zachowania. Bardzo ważne jest dla wychowanków nauczanie się społecznie akceptowanych i pożytecznych form spędzania wolnego czasu. Wychowawcy sugerują niekorzystanie z komputera czy telefonu, a w zamian oferują gry planszowe, wspólne gotowanie, różne gry zespołowe. Pracownicy ośrodka kuratorskiego osiągają sukcesy w rozwijaniu zdolności uczenia się

u podopiecznych, udowadniając własnym doświadczeniem korzyści płynące z edukacji.

Przebieg diagnozy podopiecznych

Rzetelna diagnoza ukazuje człowieka w wielu aspektach jego funkcjonowania. W pracy z wychowankami powinno się korzystać z diagnozy pozytywnej, poszukującej potencjałów rozwojowych w osobie – to znaczy zdolności, które mogą przysłużyć się do zmiany tożsamościowej osoby. Jednocześnie na rozwój jednostki wpływa całe jej otoczenie, dlatego trzeba zidentyfikować środowisko. W placówce w celu zorientowania się w ogólnej sytuacji życiowej podopiecznego korzysta się z wywiadu środowiskowego. Pozwala to na uzyskanie wiedzy, jak wygląda opieka rodziców nad wychowankiem i jakie są jego relacje z rodzicami. W wywiadzie środowiskowym identyfikuje się warunki mieszkaniowe i wychowawcze nieletniego.

Po skierowaniu do ośrodka kuratorskiego, wraz z rozpoczęciem w nim zajęć, podopieczny ma zakładaną teczkę, która zawiera postanowienia sądu wobec nieletniego, kontrakt podpisany przez podopiecznego z kierownikiem ośrodka kuratorskiego, arkusze spostrzeżeń o uczestniku, opinie dotyczące uczestnictwa podopiecznego w zajęciach ośrodka kuratorskiego, podsumowanie pracy wychowawczej i informacje dotyczące podopiecznych na dany semestr roku szkolnego. W tezcze znajdują się też czasem wywiady środowiskowe, badania psychologiczne czy protokoły z posiedzenia stałego zespołu do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka, a także orzeczenia, wykazy ocen semestralnych czy ocen bieżących ze szkoły. Do diagnozy podopiecznych przydatna jest także kontrolka współpracy z opiekunami nieletnich i instytucjami na dany rok szkolny. Arkusze spostrzeżeń zawierają miejsce na datę, opis zachowania, wnioski do pracy wychowawczej i podpis osoby dokonującej wpisu. Wpisy mają być dokonywane przynajmniej raz w miesiącu. Opisy zachowania zawierają informacje na temat zachowania podopiecznego w ośrodku oraz sytuacji życiowej wychowanka i jego funkcjonowania poza placówką. Wnioski do pracy wychowawczej dotyczą planowanych działań względem nieletniego, wobec jego rodziny i środowiska szkolnego. Często we wnioskach planuje się rozmowy indywidualne z podopiecznym albo konsultacje odnośnie do podopiecznego z innymi wychowawcami. Opinie dotyczące uczestnictwa podopiecznego w zajęciach ośrodka kuratorskiego mają być przygotowywane przynajmniej raz na pół roku albo według potrzeb, zawierają informacje na temat zachowania podopiecznego w ośrodku oraz jego sytuacji szkolnej i rodzinnej. Kontrolka współpracy z opiekunami nieletnich, instytucjami na dany

rok szkolny pozwala określić, z jaką częstotliwością wychowawca kontaktuje się z reprezentantami środowiska lokalnego w sprawach związanych z sytuacją wychowanka. Szczególną rolę w diagnozie pełni dziennik zajęć, czyli harmonogram prowadzenia zajęć i listę obecności wychowanków we wszystkich dniach w ciągu roku. Informacje zawarte w dzienniku zajęć pomagają dopasowywać zajęcia do indywidualnych potrzeb wychowanków.

Współpraca ośrodka kuratorskiego ze środowiskiem lokalnym

Wychowankowie ośrodka kuratorskiego nie preferują zwyczajnych form spędzania wolnego czasu. Wielu z nich w momencie przyścia do placówki nie ma żadnych zainteresowań. Podopieczni nie widzą sensu w angażowaniu się w życie społeczne, szkoła czy teatr to dla nich synonim nudy. Współpraca w środowisku lokalnym ma służyć stworzeniu optymalnego środowiska wychowawczego, w którym młody człowiek będzie mógł rozwijać swoje zdolności i potencjały twórcze. Rodzina ma znaczący wpływ na rozwój nieletniego, ale często jest to wpływ negatywny, dlatego poprzez spotkania i rozmowy telefoniczne z rodzicami oraz pedagogizację możliwa staje się korekta funkcjonowania środowiska rodzinnego. We współpracy ośrodka kuratorskiego ze środowiskiem lokalnym ważne miejsce zajmuje Salezjańska Organizacja Sportowa Salos, na której obiektach sportowych organizowane są zawody w piłce nożnej. Na płaszczyźnie sportowej przebiega również współpraca ośrodka kuratorskiego z Młodzieżowym Ośrodkiem Socjoterapii nr 2 w Krakowie, który w roku 2018 zorganizował zawody sportowe w pięcioboju. Zawody w kilku konkurencjach sportowych to szczególnie intrygująca dla wychowanków propozycja. Z kolei współpraca ośrodka kuratorskiego z Salezjańskim Ruchem Troski o Młodzież Saltrom poszerza ofertę zajęć dla podopiecznych – mają oni okazję naśladować dobre postawy, przebywając w otoczeniu młodzieży wychowywanej w duchu wrażliwości i otwartości na innych. Współpraca ze Stowarzyszeniem Siemacha, które łączy wychowanie, sport i terapię, pozwala na wspólne kreowanie świata w kierunku rzeczywistości wyróżniającej się dobrą jakością. Organizowano spotkania integracyjne przeznaczone dla podopiecznych obydwu placówek, a także spotkania wychowawców, których celem była wymiana doświadczeń dotyczących działań wychowawczych i resocjalizacyjnych. Centrum Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych „Parkowa” na zajęcia sportowe użycza swoje boiska. Pracownicy ośrodka współpracują również z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Społecznej. Wsparcie materialne pracownicy ośrodka kuratorskiego organizują ze strony fundacji bądź stowarzyszeń. Udało się na przykład zorganizować remont mieszkania jednego z wychowanków.

Ośrodek kuratorski poza tym współpracuje z Komisariatem Policji V w Krakowie oraz Komisariatem Policji VI w Krakowie, Centrum Młodzieżowym Benedictus, które wspiera materialnie i duchowo dzieci i młodzież, z Zespołem Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych nr 1 na Osiedlu Szkolnym w Krakowie, Ośrodkami Kuratorskimi w Wieliczce, z Urzędem Miasta, z Przewodniczącym Rady Dzielnicy oraz ze Związkiem Harcerstwa Polskiego.

Realizowanie przez wychowanków zainteresowań i zdolności

Każdy, kto realizuje swoje akceptowane społecznie zainteresowania i zdolności, przyczynia się do rozwoju. Podopieczni rozpoczynający zajęcia w placówce często nie mają nawyków spędzania czasu wolnego – wyrabiają je u nich dopiero wychowawcy. Służą temu wyjścia do teatru, muzeum, kina czy wycieczki rekreacyjne. Najczęściej rozwijane są u podopiecznych uzdolnienia sportowe, muzyczne i edukacyjne, rzadziej plastyczne. Zajęcia sportowe polegają na cotygodniowej grze w piłkę nożną oraz koszykówkę. Oprócz tego organizowane są turnieje ping ponga i rzutek. W ramach zajęć muzycznych oferuje się podopiecznym wspólne śpiewanie, prezentacje ulubionej muzyki i ulubionych zespołów. Z kolei zajęcia edukacyjne związane są przede wszystkim ze zdobywaniem wiedzy szkolnej za pomocą korepetycji. Charakter edukacyjny mają również zajęcia odnoszące się do szeroko pojętej kultury. W ośrodku kuratorskim regularnie prowadzi się spotkania w ramach klubu filmowego. Idea wspólnego oglądania filmów i dyskusowania o nich ma na celu przekazanie podopiecznym wzorców postępowania, jak również pobudzenie ich do przemyśleń na temat własnego życia i motywowanie do zmian. Wychowankowie wychodzą do teatru na sztuki o tematyce dobranej do ich wieku, często związane z problemami wieku dorastania. Zajęcia plastyczne polegają na przygotowywaniu dyplomów, zaproszeń, dekoracji świątecznych, organizowane są warsztaty rękodziela (m.in. z filcowania). Wychowawca pomaga też podopiecznym odkrywać zdolności i talenty. Nie wszystkie zdolności mogą być rozwijane w ośrodku kuratorskim, dlatego wychowawcy pomagają w znalezieniu miejsc, w których jest to możliwe.

Kontrola postępów wychowawczych u badanej młodzieży

Od podopiecznego zależy, na ile intensywnie będzie uczęszczał do placówki. W tym sensie uczestnictwo w zajęciach jest dobrowolne. W okresie dorastania młodzież przejawia duże zainteresowanie sportem, dlatego zajęcia sportowe najbardziej zachęcają do przychodzenia do ośrodka. Zaangażowanie w sport wychowawcy wykorzystują do wciągania podopiecznych w pozytywne formy

spędzania czasu. Wspólne przeżywanie emocji sportowych umożliwia działania na wielu polach wychowawczych. Właściwie za każdym razem, kiedy wychowanek przychodzi do ośrodka, wychowawca zadaje mu pytanie o szkołę: o to, czy udało się poprawić oceny, czy przeczytał lekturę, czy odrobił zadanie z danego przedmiotu. Pracownik ośrodka motywuje wychowanka i próbuje wspólnie z nim wygospodarować większą ilość czasu na naukę.

Okres adolescencji to etap, kiedy u młodego człowieka wzrasta zainteresowanie płcią przeciwną. Nadzór zmian w życiu uczuciowym wychowanków jest bardzo ważny, wychowawcy czuwają, żeby rozczarowania z tego powodu nie spowodowały niebezpiecznych reakcji, starają się również tłumić agresję powstającą po zawodzie miłosnym. Wychowawcy zazwyczaj są dobrze zorientowani w sytuacji rodzinnej wychowanków. Zwracają zwłaszcza uwagę na tych, o których wiedzą, że w ich domu występuje wiele nieporozumień. Dotyczy to szczególnie rodzin, w których występuje przemoc, w których rodzice nadużywają alkoholu czy biorą narkotyki lub takich, w których dziecko mieszka z rodzicem mającym nowego partnera. Wagary to dość poważny problem wychowanków ośrodka kuratorskiego. Najistotniejsza w doprowadzeniu do zaprzestania wagarowania jest odpowiednia współpraca wychowawcy z rodzicami i szkołą. Innymi zachowaniami antyspołecznymi, które wymagają kontroli ze strony wychowawców, są ataki słowne i fizyczne. Wychowawcy używają sugestii, wskazując, jak sami zachowaliby się w sytuacji związanej z atakiem ze strony wychowanka. Często stosują zalecenie, którego niewykonanie jest równoznaczne z nieotrzymaniem nagrody przez podopiecznego. Wychowawca obiecuje wychowankowi nagrody pod warunkiem, że ten nie będzie stosował ataku słownego lub fizycznego. Kontrola łączona jest z metodą wpływu osobistego, która polega na użyciu własnych zachowań jako przykładu do naśladowania. Stosowanie zwrotów grzecznościowych, zachowywanie stylu demokratycznego przez wychowawców ma zachęcać do podobnego zachowania. Reakcją na zaniżanie swojej wartości przez podopiecznego jest wzmacnianie jego mocnych stron (podkreślanie zalet) przez wychowawcę, stosowane przy każdym spotkaniu z wychowankiem w placówce.

*Możliwości ulepszenia funkcjonowania ośrodka kuratorskiego
w świetle potrzeb wychowanków*

Na wychowanków ośrodka kuratorskiego czyhają różne propozycje ze strony środowiska przestępczego czy zdemoralizowanej młodzieży, które nie mogą stanowić wzorca do naśladowania. Dlatego ważne wydaje się rozwinięcie i ulepszenie infrastruktury placówki oraz uatrakcyjnienie zajęć. Przydałoby

się zagwarantować odpowiednio dużą powierzchnię lokalu przeznaczonego na siedzibę placówki. W ośrodku kuratorskim znajduje się duża sala ze stołem do ping ponga, która łączy ze sobą funkcje świetlicy, pomieszczenia do celów sportowych i pomieszczenia służącego do zebrań i różnego rodzaju warsztatów. Przeznaczenie jednej sali do wielu celów utrudnia funkcjonowanie podopiecznym i wychowawcom. Przydałby się nowy lokal na siedzibę ośrodka, w którym będzie możliwe wydzielenie osobnych pomieszczeń do różnych zajęć. Potrzebne jest wygodne i odpowiednio wyposażone pomieszczenie do spożywania posiłków, na ścianach tego pokoju mogłyby znajdować się prace plastyczne podopiecznych albo zdjęcia prezentujące ważne wydarzenia z życia ośrodka. Dobrze by było zacząć organizować zajęcia z arteterapii. Zajęcia plastyczne wyzwalają emocje i umożliwiają przekazywanie przez podopiecznych treści, których nie potrafią wypowiedzieć. Zagwarantowanie w ośrodku kuratorskim materiałów plastycznych pozwoliłoby rozwinąć tę metodę terapii. Korzystne dla placówki byłoby wprowadzenie metody teatru resocjalizacyjnego. Dzięki niej łatwiejsze stałyby się kreowanie nowych kompetencji społecznych wychowanków i zmiana parametrów tożsamości. Potrzebne byłoby wprowadzenie innych metod twórczej resocjalizacji, jak socjodrama, psychodrama czy muzykoterapia. Również korzystne byłoby przyjęcie do pracy w placówce większej liczby mężczyzn, ponieważ większość uczestników ośrodka kuratorskiego stanowią chłopcy. Dodatnio na działalność wychowawczą wpłynęłoby przyjmowanie wolontariuszy. Przykładem pozytywnej współpracy ze środowiskiem lokalnym jest zapraszanie do ośrodka kuratorskiego rówieśników lub koleżanek i kolegów podopiecznych, którzy pochodzą ze zdrowych środowisk: biorąc przykład z dobrze zsocjalizowanej młodzieży, wychowankowie mogliby szybciej uczyć się przestrzegania norm społecznych, wytwarzać poczucie odpowiedzialności, a także nabywać umiejętności właściwego organizowania czasu wolnego. Potrzebne wydaje się nawiązanie bliższej współpracy z klubami sportowymi i różnego rodzaju szkołami branżowymi (szkoły gastronomiczne, informatyczne, masażu leczniczego, kursy kosmetyczne).

Sytuacja podopiecznych w kontekście uwarunkowań skuteczności pracy ośrodka kuratorskiego

O skuteczności pracy ośrodka kuratorskiego decyduje sposób funkcjonowania całej instytucji. W związku z tym na dobre wyniki mają wpływ wszyscy pracownicy, ich rzetelność w wykonywaniu czynności wychowawczych, resocjalizacyjnych, indywidualne podchodzenie do wychowanków, jak i ich

zaangażowanie w rozwój zawodowy. Skuteczność pracy instytucji zależy w dużej mierze od wyposażenia ośrodka kuratorskiego, możliwości finansowych i przestrzegania zasad Kodeksu etyki kuratora. W pracy z podopiecznym ośrodka kuratorskiego najważniejsze jest spowodowanie przemiany w nieletnim, dlatego najistotniejszym przejawem efektywności pracy ośrodka kuratorskiego wydaje się po pierwsze to, na ile udaje się zmienić świadomość i przekonania podopiecznego na określone sprawy, po drugie, na ile poprawia się zachowanie wychowanka, i po trzecie na ile zwiększa się jego umiejętność wczuwania się w sytuację innych i przeżywania emocji.

Pozytywny wpływ na skuteczność pracy ośrodka kuratorskiego ma dwutygodniowy okres adaptacyjny dla nowo przyjętych wychowanków, podczas którego podopieczny zobligowany jest do przychodzenia do placówki codziennie. Kiedy nowy wychowanek pojawia się w ośrodku, wychowawca natychmiast próbuje nawiązać jak najlepsze relacje z jego rodzicami bądź opiekunami prawnymi. Istotne znaczenie profilaktyczne i wychowawcze mają indywidualne rozmowy z wychowankami. W działaniach profilaktycznych w ośrodku kuratorskim przywiązuje się dużą wagę do kształtowania kompetencji społecznych, przeciwdziałania zachowaniom agresywnym oraz zapobiegania przemocy w rodzinie. Celem profilaktycznym służy także wspólne organizowanie aktywności – wychowankowie samodzielnie wybierają akceptowane społecznie formy spędzania czasu i wykazują coraz mniej zachowań agresywnych. Wychowawcy dążą do budowy pozytywnych relacji społecznych, wzajemnego zaufania i przyjaźni między wychowankami oraz kształtowania u nich zainteresowań edukacyjnych. Podopieczni wykazują chęć pomagania innym i empatię. Zazwyczaj nie wykazują woli uczenia się, ale dzięki korepetycjom widoczne są u nich postępy w nauce. W kwestii ulepszenia funkcjonowania ośrodka kuratorskiego warto wziąć pod uwagę niektóre propozycje podopiecznych. Aż 12 spośród 30 przebadanych wychowanków chciałoby mieć możliwość oglądania większej liczby filmów, a dziewięć osób – zwiększenia liczby zajęć sportowych. Wychowankowie proponowali również: zorganizowanie ogródka, przygotowanie siłowni, a nawet zbudowanie basenu. Ze strony jednego podopiecznego padła sugestia umieszczenia ośrodka kuratorskiego w pobliżu parku. Wychowankowie postulowali mniej dyżurów – być może warto by zastąpić część dyżurów innymi pożytecznymi społecznie i wychowawczo zajęciami.

Generalnie wychowawcy rzetelnie wykonują swoją pracę, być może przydałoby się, by podejmowali więcej szkoleń. Przestrzeganie przez pracowników ośrodka kuratorskiego zasad Kodeksu etyki kuratora wypada pozytywnie. Pra-

cownicy nie naznaczają podopiecznych. Wymagania stawiane podopiecznym są dostosowane do ich zdolności, możliwości i predyspozycji.

Podsumowanie

W opracowaniu skupiono się na opisie funkcjonowania ośrodka kuratorskiego. Udało się przedstawić działalność placówki od strony większości funkcji i zadań, jakie ma do spełnienia. Celem był wgląd w funkcjonowanie ośrodka w aspekcie społecznym, wychowawczym i resocjalizacyjnym, gruntowne zbadanie relacji zachodzących między osobami tworzącymi środowisko ośrodka kuratorskiego oraz opracowanie propozycji ulepszeń.

Praca badawcza pozwoliła na dojście do istotnych dla funkcjonowania ośrodka wniosków. Pracownicy placówki wykazują znaczny poziom troski o wychowanków. Opieka realizowana jest poprzez pomoc wzajemną i ukierunkowywanie podopiecznych na działalność społeczną. Poprawia się zachowanie podopiecznych w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Wychowankowie w małym stopniu wykazują zachowania agresywne i w większości poprawiają swoje słownictwo. Metoda resocjalizacji przez sport funkcjonuje na odpowiednim poziomie. Pośród działań resocjalizujących nieregularnie stosowane są następujące metody: metoda resocjalizacji przez sztukę, metoda teatru resocjalizacyjnego, metoda muzykoterapii, metoda socjodramy i metoda psychodramy. Często prowadzi się dramaterapię. W ośrodku kuratorskim podopieczni uczą się samodzielnie lub przy pomocy korepetytora. Realizacja diagnozy wychowanków przebiega sprawnie. W teczkach podopiecznych ośrodka kuratorskiego znajdują się liczne opinie i protokoły, które dopełniają rzetelną i kompleksową diagnozę wychowanków. Ośrodek kuratorski podejmuje rozległą i intensywną współpracę z instytucjami w środowisku lokalnym. Dużą korzyścią z takiej współpracy jest zdobywanie przez wychowanków umiejętności pracy zespołowej. Współdziałanie pracowników ośrodka kuratorskiego z rodzinami wychowanków przynosi pozytywne efekty wychowawcze. Nie udaje się poszerzyć zakresu zainteresowań podopiecznych. Najpopularniejsze wśród podopiecznych są zajęcia rozwijające zainteresowania komputerowe. Najczęściej reprezentowane przez podopiecznych ośrodka kuratorskiego zdolności to zdolności sportowe. Zdolności edukacyjne rozwija się na korepetycjach i w ramach dyskusyjnego klubu filmowego. Zdolności plastyczne rozwijane są sporadycznie. Najczęstszym sposobem stosowanym do kontroli postępów wychowawczych u podopiecznych jest rozmowa. Wiedzy o sytuacji szkolnej i rodzinnej dostarcza też kontakt z na-

uczycielami lub rodzicami. Funkcjonowanie ośrodka kuratorskiego można ulepszyć poprzez przydzielenie każdemu z pomieszczeń w placówce konkretnej funkcji. Zalecane jest wprowadzenie na stałe metody arteterapii i teatru resocjalizacyjnego. Pożądane jest zatrudnienie specjalistów w celu poprawy jakości zajęć edukacyjnych i organizowania czasu wolnego. Korzystne byłoby zaproszenie do ośrodka rówieśników podopiecznych niemających problemów z zachowaniem w celu stworzenia pozytywnej grupy odniesienia. Skuteczność pracy w ośrodku kuratorskim podnoszona jest przez funkcjonowanie dwutygodniowego okresu adaptacyjnego dla nowych podopiecznych. Duże znaczenie dla przyswajania akceptowanych społecznie norm ma kształtowanie u wychowanków umiejętności społecznych oraz szeroki zakres działań profilaktycznych, na czele z przeciwdziałaniem agresji oraz zapobieganiem przemocy w rodzinie. Widoczny jest brak szkoleń z dziedziny rozwiązywania konfliktów czy wypalenia zawodowego dla kadry placówki. W ośrodku kuratorskim zatrudnionych jest trzech mężczyzn i osiem kobiet, większość wychowanków ośrodka kuratorskiego jest płci męskiej. Demoralizację w placówce wykazuje około 60% wychowanków, natomiast około 40% podopiecznych ma na koncie czyny karalne.

Na potrzeby niniejszej pracy udało się zbadać wychowanków i wychowawców ośrodka kuratorskiego w sferach najbardziej istotnych dla prawidłowego funkcjonowania placówki. Nie zbadano zagadnień związanych z pracą kuratorów rodzinnych w ramach zespołów interdyscyplinarnych. Nie dokonano również charakterystyki grup rówieśniczych związanych z podopiecznymi oraz wpływu środowiska przestępczego na zachowanie i postawy wychowanków.

W przyszłości należałoby zbadać zagadnienie poczucia sensu w działaniach podejmowanych przez wychowanków placówki. Badań wymaga też kwestia tego, w jaki sposób wychowankowie odnoszą się do aktualnego sposobu funkcjonowania ośrodka kuratorskiego, oraz to, w jakim stopniu ośrodek może zabierać podopiecznym poczucie wolności. Dopelnienie powyższych dylematów może stanowić pytanie, czy nie warto by uelastyczyć reguły uczestniczenia przez podopiecznych w zajęciach organizowanych przez ośrodek kuratorski.

Część trzecia

Tendencje we współczesnej profilaktyce

Jolanta Pułka

dr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID: 0000-0002-8691-0480

Profilaktyka w środowisku lokalnym. Wybrane teorie, metodologie, programy

Streszczenie

Celem rozdziału jest zaprezentowanie wybranych teorii, koncepcji naukowych i podejść metodologicznych mogących stać się podstawą projektowania programów profilaktycznych, służących rozwojowi całej społeczności, oraz zaprezentowanie wybranych programów profilaktycznych wykorzystujących strategię edukacji, a skoncentrowanych na promowaniu wartości przyrodniczo-kulturowych, szacunku do środowiska naturalnego i otaczającego nas świata społecznego, stanowiących przykład praktycznej aplikacji dociekań naukowych.

Słowa kluczowe: programy profilaktyczne, edukacja i wychowanie, społeczność lokalna, metodologia *design thinking*

Prevention in local environment: selected theories, methodologies, programmes

Abstract

The aim of this chapter is presentation selected theories, science conceptions, methodological context, which can be base of designing prevention programmes developing the whole communities, and presentation of selected prevention programmes based on education strategy, centered on promoting natural and cultural value, respect towards natural environment and social world, as an exemplification of practical application of science researching.

Key words: prevention programmes, education and upbringing, social communities, design thinking methodology

„Wola zapoznania się niejako w oryginale z cudzym stanowiskiem jest w nauce, a zwłaszcza w filozofii, pierwszym warunkiem wyzwolenia się od własnych przesądów i uprzedzeń, ale zarazem jest też pierwszym warunkiem prawa domagania się, by nasze stanowisko zostało w równie swobodny sposób zrozumiane i przemyślane, jak prawo do tego ma stanowisko cudze”.

R. Ingarden¹

¹ R. Ingarden, *O dyskusji owocnej słów kilka*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973, s. 189.

Wstęp

Zakorzenione w światopoglądzie podejście do profilaktyki społecznej, bazujące na stereotypach lub teoriach naiwnych (*folk theories*) przegrywa zazwyczaj z osiągnięciami naukowymi z tej dziedziny wiedzy. Wiąże się to najczęściej z tendencją do formułowania twierdzeń na bazie własnych obserwacji i przekazów płynących z bliskiego otoczenia społecznego oraz większą prostotą językową wypowiedzi, trafiającą do ludzi skoncentrowanych na codziennych sprawach, szukających wyjaśnień niezrozumiałych dla siebie zdarzeń w doświadczeniach innych (najczęściej dotyczących niewielkiej liczby przypadków, bez szerszego oglądu czy generalizacji oddających skalę problemu czy zjawiska, m.in. powszechne przekonanie typu „znajomy palił, pił i długo żył”, mimo przekazów ze strony naukowców o szkodliwym wpływie środków psychoaktywnych na nasze zdrowie). Współczesna nauka stara się ograniczać takie przekonania poprzez mechanizm komercjalizacji wyników badań naukowych, sprzyjający temu, by wiedzę naukową przekazać odbiorcy w sposób zrozumiały oraz maksymalnie prosty i ścisły (podnosząc dzięki temu świadomość społeczną). W profilaktyce społecznej jednym ze sposobów popularyzacji i wdrażania wiedzy naukowej skierowanej do szerokiej grupy odbiorców jest realizacja programów profilaktycznych, dobranych adekwatnie do zasobów i uwarunkowań środowiska lokalnego. Adresaci inicjatyw społecznych i programów profilaktycznych pochodzą z różnych dziedzin zawodowych, mają różnorodne wykształcenie i doświadczenia życiowe, a stanowią spójną terytorialnie grupę, określoną wspólnym miejscem zamieszkania i kodem kulturowym, stanowią istotne ogniwo skutecznego działania w środowisku lokalnym. Skuteczność ta zależy od ich przekonania o potrzebie programu, od ich zaangażowania i możliwości rozwoju, które daje im program.

Celem rozdziału jest zaprezentowanie wybranych teorii, koncepcji naukowych i podejść metodologicznych mogących stać się podstawą projektowania programów profilaktycznych, służących rozwojowi całej społeczności, oraz zaprezentowanie wybranych programów profilaktycznych wykorzystujących strategię edukacji, a skoncentrowanych na promowaniu wartości przyrodniczo-kulturowych, szacunku do środowiska naturalnego i otaczającego nas świata społecznego, stanowiących przykład praktycznej aplikacji dociekań naukowych.

Koncepcje naukowe służące projektowaniu programów profilaktycznych – wybrane przykłady

„Nie rozpoznane i w porę nie zrównoważone sprzeczności stają się zagrożeniem dla całej ludzkości. Z kolei rozpoznane i w porę zrównoważone sprzeczności stają się szansą dla całej ludzkości na rozwój wzwyż i przekraczanie górnych możliwości przez każdego człowieka”.

J. Gnitecki²

Cechą konstytutywną projektowania programów profilaktycznych jest ich wielodyscyplinarny charakter. Wykorzystywane są wyniki badań i wiedza z zakresu nauk społecznych (m.in. psychologii, socjologii, pedagogiki, kryminologii, zarządzania), nauk humanistycznych (m.in. filozofii, lingwistyki, antropologii), nauk medycznych (m.in. psychiatrii, epidemiologii), nauk przyrodniczych czy nauk o klimacie. Stąd też przedstawię kilka koncepcji z pogranicza różnych dyscyplin wiedzy: ważnych z perspektywy analiz pedagogicznych, koncentrujących się na człowieku, szukających wyjaśnień i mechanizmów ludzkich zachowań, kształtujących i promujących zdrowy styl życia, a także opisujących uwarunkowania dobrego, jakościowego życia.

Jedno z podejść, które warto wziąć pod uwagę w fazie konceptualizacji programów, odnosi się do teorii salutogenezy autorstwa Aarona Antonovsky'ego, ukazującej m.in. zależności pomiędzy człowiekiem, jego środowiskiem życia i światem kulturowym.

W teorii salutogenezy ważnym pojęciem jest zdrowie i choroba. Zdaniem Antonovsky'ego przyjęcie dychotomicznego podziału ludzi na zdrowych i chorych wynika z głęboko zakorzenionej orientacji patogenetycznej. Zamiast takiego ujmowania społeczności wprowadza pojęcie „kontinuum zdrowie–choroba”. Na jednym biegunie kontinuum znajduje się zdrowie idealne, a na drugim – choroba śmiertelna, zagrażająca życiu. Jednak pomiędzy tymi dwoma biegunami rozciąga się szeroka skala możliwości. Miejsce, w którym znajduje się jednostka/społeczność, opisuje jej poziom (stan) zdrowia³.

² J. Gnitecki, *Globalistyka*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2002, s. 7.

³ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegółwska-Klarkowska, Instytut Psychiatrii i Neurologii; Warszawa 2005; idem, *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*, „Health Promotion International” 1996, Vol. 11, No 1, s. 11–18; idem, *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] *Psychologia zdrowia*, red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk, PWN, Warszawa 1997, s. 206–231; M. Piotrowicz, D. Cianciara, *Teoria salutogenezy – nowe podejście do zdrowia i choroby*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2011, t. 65, nr 3, s. 521–527.

Zdrowie i choroba stanowią ważny wymiar jakości życia. W podejściu salutogenetycznym celem działań na rzecz zdrowia nie jest po prostu pozbycie się choroby, ale umożliwienie dobrego życia. Niezależnie od miejsca, które człowiek/społeczność aktualnie zajmuje na kontinuum, ważne jest, aby ruch odbywał się w kierunku bieguna zdrowia. Zasadnicze pytania, na które próbuje odpowiedzieć salutogeneza, to: 1) jakie są przyczyny przesuwania się na kontinuum zdrowie–choroba w kierunku bieguna zdrowia? 2) co uruchamia mechanizmy, które pozwalają na takie przesunięcie?⁴.

Zgodnie z teorią salutogenezy do czynników, które determinują poziom zdrowia należą: 1) stresory, 2) uogólnione zasoby odpornościowe, 3) poczucie koherencji⁵. Stresory zgodnie z ujęciem Antonovsky'ego to bodźce, na które człowiek nie ma gotowej czy automatycznej odpowiedzi, a które wywołują stan napięcia⁶. Rzeczywistość, która nas otacza, jest wypełniona mnóstwem takich bodźców, co sprawia, że człowiek nie jest w stanie wypracować reakcji adaptacyjnych na każdy z nich. Naturalnym stanem funkcjonowania człowieka jest zatem dynamiczna, elastyczna równowaga.

Uogólnione zasoby odpornościowe to wedle Antonovsky'ego zasoby dostępne człowiekowi, aby mógł skutecznie radzić sobie ze stresorami. Należą do nich wszelkie właściwości jednostki oraz otoczenia, a także kulturowe cechy społeczeństwa. Właściwości jednostki to przede wszystkim jej cechy biologiczne (np. genetyczne, konstytucjonalne, immunologiczne, biochemiczne) oraz psychologiczne (np. wiedza, inteligencja, postawy), a także cechy osobowości (np. poczucie kontroli, poczucie tożsamości i sprawstwa, samoocena, wyuczone strategie radzenia sobie). Zasoby, które jednostka ma do dyspozycji w swoim otoczeniu, to cechy środowiska społecznego, ekonomicznego i fizycznego (np. bliskie osoby, wsparcie społeczne, wpływy, doświadczenia, wykształcenie, pieniądze, majątek). Natomiast cechy społeczeństwa na poziomie makro wyznacza szeroki kontekst krajowy: kulturowy, historyczny, polityczny i społeczno-ekonomiczny⁷.

Poczucie koherencji to ogólna orientacja człowieka, czyli przekonanie o spójności świata, wyrażające stopień, w jakim człowiek ma dominującą, trwałą, choć dynamiczną poczucie pewności, że: 1) bodźce napływające

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia...* s. 15–24, 51; I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 465–492; R.S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publishing Company, New York 1984.

⁷ M. Piotrowicz, D. Cianciara, *op. cit.*, s. 521–527.

w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturyzowany, są przewidywalne i wytłumaczalne; 2) dostępne są zasoby, które pozwalają sprostać wymaganiom stawianym przez bodźce; 3) sprostać tym wymaganiom jest warte zaangażowania. Na poczucie koherencji składają się więc trzy ww. komponenty, odpowiednio: 1) zrozumiałość, 2) zaradność i 3) sensowność⁸. O znaczeniu i roli wymienionych czynników możemy się przekonać, obserwując przemianę fińskiego systemu edukacji, dla którego ta optyka funkcjonowania człowieka w świecie stała się horyzontem myślenia o wychowaniu i kształceniu przyszłych pokoleń⁹.

Kolejną koncepcją stanowiącą wyznacznik teoretyczny dla projektowania programów profilaktycznych, a określającą wymiary dobrego funkcjonowania jednostki w świecie pomimo niesprzyjających warunków życiowych, przeciwności losu czy traumatycznych przeżyć/zdarzeń życiowych, jest teoria *resilience*, nazywana również teorią odporności, wypracowana przez Michaela Ruttera, Normana Garmezy'ego i Emmę Werner¹⁰.

W literaturze naukowej¹¹ można wyodrębnić cztery etapy badań nad *resilience*:

- 1) (pionierski) dotyczył wiedzy na temat rozwoju dzieci, u których nie rozwinęły się zaburzenia i choroby mimo ekspozycji na silne czynniki ryzyka i zagrożenia;
- 2) koncentrował się na odkryciu procesów i mechanizmów regulujących działanie czynników chroniących i zasobów;

⁸ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia...*; H. Sęk, *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, red. H. Sęk, T. Pasikowski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001, s. 23–42.

⁹ Zob. J. Pułka, E. Wysocka, *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2018, 46–53.

¹⁰ N. Garmezy, A.S. Masten, A. Tellegen, *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, "Child Development" 1984, Vol. 55, No 1, s. 97–111; M. Rutter, *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, "American Journal of Orthopsychiatry" 1987, Vol. 57, No 3, s. 316–331; E.E. Werner, *Protective factors and individual resilience*, [w:] *Handbook of Early Child Intervention*, red. J.P. Shonkoff, S.J. Meisels, New York–Cambridge 2000, s. 115–132; H. Sęk, *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 17–32.

¹¹ K.L. Kumpfer, J.F. Summerhays, *Prevention approaches to enhance resilience among high-risk youth. Comments on the papers of Dishion & Connell and Greenberg*, "Annals of the New York Academy of Sciences" 2006, Vol. 1094: *Resilience in Children*, s. 151–163; A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, t. 12, cz. 1, s. 587–597.

- 3) koncentrował się na promowaniu idei *resilience* poprzez wczesną interwencję, profilaktykę i odpowiednią politykę społeczną;
- 4) koncentruje się na integracji wyników uzyskiwanych przez badaczy różnych specjalności i dyscyplin (genetyka, funkcjonowanie mózgu, psychologia rozwoju człowieka).

Ze względu na swój interaktywny charakter, *resilience* zazwyczaj nie jest mierzona w sposób bezpośredni. Można o niej wnioskować na podstawie pomiaru dwóch odrębnych wymiarów: ryzyka i pozytywnej adaptacji¹². Ryzyko odzwierciedla rodzaj i stopień zagrożenia dla zdrowia oraz funkcjonowania jednostki, a pozytywna adaptacja odnosi się do tych wszystkich zachowań i ich przejawów, które świadczą o przezwycięzeniu tych trudności.

Obrazowo kategorię *resilience* możemy przedstawić, odwołując się do właściwości metalu, który po odkształceniu potrafi wrócić do stanu wyjściowego. Nabywanie przez dzieci tej cechy to skomplikowany proces, który czerpie napęd z trzech różnych podzbiorów. Po pierwsze, z zasobów indywidualnych dziecka. Im wyższe ma ono IQ, poczucie humoru, umiejętności werbalne, społeczne, im wyższą samoocenę i aspiracje, tym lepiej. Aby mieć dobrą samoocenę, lubić siebie, dziecko musi mieć pewne zasoby wynikające z relacji z najbliższymi. Oznacza to, że przynajmniej jeden z rodziców lub dziadków, ostatecznie – przyjaciel rodziny powinien być w dobrych stosunkach z dzieckiem. Trzecim, równie istotnym podzbiorem, są zasoby środowiska lokalnego: dobra szkoła z życzliwym klimatem, dający wsparcie nauczyciele, kluby młodzieżowe, sportowe lub ruchy religijne, dostęp do poradni i ośrodków interwencji kryzysowych¹³.

Badania prowadzone w nurcie *resilience*, nastawione zwłaszcza na proces pozytywnej adaptacji dzięki lepszemu wykorzystaniu zasobów i czynników chroniących jednostkę lub całe społeczności, stanowią dobry prognostyk dla tworzenia programów nastawionych na wzmacnianie umiejętności życiowych uczniów, na budowanie pozytywnych relacji z rodzicami i innymi znaczącymi

¹² S.S. Luthar, J.A. Sawyer, P.J. Brown, *Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research*, "Annals of the New York Academy of Sciences" 2006, Vol. 1094: *Resilience in Children*, s. 105–115.

¹³ Zob. A.S. Masten, K.M. Best, N. Garmezy, *Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity*, "Development and Psychopathology" 1990, Vol. 2, No 4, s. 425–444; N. Garmezy, A.S. Masten, *The protective role of competence indicators in children at risk*, [w:] *Life-span Developmental Psychology: Perspectives on Stress and Coping*, red. E.M. Cummings, A.L. Greene, K.H. Karraker, Lawrence Erlbaum Publishers, Hillsdale, NJ 1991, s. 151–174; A. Borucka, K. Ostaszewski, *Pokonać przeciwności losu – koncepcja resilience*, "Remedium" 2008, nr 7–8, s. 11–13.

osobami oraz tworzenie wspierającego środowiska szkolnego czy środowiska lokalnego.

Jeszcze szerszy zakres możliwości dla procesu kreacji nowych rozwiązań programowych dla środowiska lokalnego stwarza ekologiczna teoria rozwoju człowieka Uriego Bronfenbrennera, której podstawowym założeniem jest zainteresowanie problemami środowiska społecznego i fizycznego z punktu widzenia polityki kształtowania rozwoju dzieci i kierowania zmianami społecznymi. Zrozumienie rozwoju psychicznego, zdaniem Bronfenbrennera, wymaga poszerzenia obszaru obserwacji naturalistycznej zachowań ludzkich na całe spektrum środowiska, poczynając od środowiska fizycznego, przez środowisko wewnątrzpsychiczne, skończywszy na środowisku społeczno-kulturowym. Tak szeroko rozumiane spektrum środowiskowe określone zostało mianem *środowiska ekologicznego*¹⁴, na które składają się następujące elementy: mikrosystem, mezosystem, egzosystem i makrosystem.

Mikrosystem ma określone właściwości fizyczne, takie jak wielkość domu dziecka, bogactwo wyposażenia najbliższego placu zabaw czy liczba książek w bibliotece klubu osiedlowego. W skład mikrosystemu wchodzi też ludzie: najbliższa rodzina, inne dzieci z sąsiedztwa, nauczyciele itd. Ludzie ci mają pewne właściwości, które mogą być ważne dla rozwoju dziecka – należą do nich na przykład status społeczno-ekonomiczny grupy rówieśniczej, poziom wykształcenia rodziców czy postawy polityczne nauczyciela. Mikrosystem nie jest stały, lecz zmienia się w miarę wzrastania dziecka.

Mezosystem tworzą związki między mikrosystemami, np. relacje między rodzicami a nauczycielem czy rodzeństwem dziecka a jego kolegami z sąsiedztwa. Ogólnie, im bardziej powiązane są te systemy, tym bardziej prawdopodobne jest to, że rozwój dziecka będzie wyraźnie i konsekwentnie ukształtowany.

Egzosystem stanowią czynniki społeczne, które mogą wpływać na dziecko, choć nie styka się ono z nimi bezpośrednio: np. władze lokalne, komitet szkoły, zakład pracy rodziców.

Makrosystem tworzy kultura i podkultura, w jakiej żyje dziecko. Makrosystem wpływa na dziecko przez przekazywanie przekonań, postaw i tradycji.

Nie sposób w tym opracowaniu pominąć koncepcji projektowania programów wypracowanej przez Janusza Gniteckiego¹⁵, który swoją manierą

¹⁴ Zob. A. Bańka, *Psychologia środowiskowa jakości życia i innowacji społecznych*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2018, s. 64.

¹⁵ *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w okresie współczesnej zmiany formacyjnej*, red. J. Gnitecki, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007, s. 35.

i osobowością ukazywał, że każdy może uczyć się efektywnie, a przy tym z przyjemnością. Dla Gniteckiego proces kształcenia to wysoce skontekstualizowany proces uczenia się, przebiegający w zróżnicowanych warunkach indywidualnego i społecznego działania, zorientowanego na projektowanie i rozwiązywanie zintegrowanych zadań edukacyjnych oraz spełnianie wymagań standardowych, niestandardowych lub standardowo-niestandardowych. Głównym celem projektowania programów w ujęciu Gniteckiego było stymulowanie rozwoju uczniów, dlatego też kładł akcent na rozwój każdego w jego indywidualnym tempie, rozwój wzwyż, co wyraża motto niniejszej części opracowania. Przejścia ważne w procesie uczenia się Gnitecki ujął w następujących wymiarach:

- 1) od skupienia uwagi na materiale nauczania poprzez akcentowanie operacji, jakie ma wykonać uczeń na materiale, do szczególnego podkreślania sposobu wykonywania operacji na materiale nauczania;
- 2) od aplikowania materiału nauczania o zwartej i zamkniętej strukturze poprzez eksponowanie materiału otwartego o niepełnych danych do podkreślania szczególnej roli w treściach kształcenia materiału zamkniętego i otwartego;
- 3) od szczególnego eksponowania operacji formalno-logicznych, jakie ma uwewnętrznić uczeń w procesie uczenia się, poprzez odkrycie dużego znaczenia operacji, postformalnych i alogicznych do prób łączenia operacji formalnych z postformalnymi;
- 4) od algorytmicznych sposobów wykonywania operacji na materiale nauczania do prób łączenia sposobów algorytmicznych z heurystycznymi¹⁶.

Jak łatwo można dostrzec, program stymulujący i wspierający rozwój jednostki utrzymuje współlistnienie sprzeczności i przeciwieństw, co stanowi gwarancję atrakcyjności i zainteresowania programem. Program ma dzięki temu dać szansę na przekraczanie granic własnych możliwości, rozwój wzwyż. Warto przy tym dodać, iż rozwój ten może mieć wymiar transgresji osobistych lub transgresji publicznych¹⁷, a także wymiar transwertynny – rozwój na wskroś, dzięki czemu można mówić o holistycznym ujęciu edukacji.

Metodologia projektowania programów profilaktycznych

Ewa Marynowicz-Hetka i Hanna Kubicka uczenie projektowania uznają za bardzo pożyteczną formę kształcenia do działania w polu pracy środowiskowej

¹⁶ J. Gnitecki, *op. cit.*, s. 199–201.

¹⁷ J. Pułka, E. Wysocka, *op. cit.*, 257–260.

i od pewnego czasu stosują ją w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ¹⁸. Na bazie doświadczeń międzynarodowych Autorki zaprezentowały wykorzystywanie tej formy kształcenia w obszarze pracy socjalnej.

Jedną z metodologicznych koncepcji zarysowanych w różnorodnych podejściach do pracy zespołów i pracy w społeczności jest koncepcja empowermentu, wywodząca się z nauk społecznych – zarządzania i psychologii. Użyteczność i zastosowanie koncepcji są jednak znacznie szersze i obejmują m.in. wspomniany już obszar pracy socjalnej, ale także socjologii i pedagogiki, w szczególności pedagogiki społecznej („budzenie sił ludzkich” – Helena Radlińska, Aleksander Kamiński¹⁹) i pedagogiki emancypacyjnej (Paulo Freire²⁰). W polskim przekładzie najbliższym pojęciowo tłumaczeniem *empowerment* jest ‘umacnianie’, ‘upełnomocnienie’. W słownikach *empower* jest opisywane jako ‘dać komuś siłę, władzę, moc’, ‘uczynić kogoś silnym, zdolnym do czegoś’²¹. Filozofia empowermentu wyrasta z przekonania, że każda organizacja to coś więcej niż zbiorowość ludzi gotowych wykonać zadanie. To wspólnota szukająca możliwości współtworzenia wartości²². Istota postępowania w metodologii empowermentu zogniskowana jest zatem na budowaniu potencjału na miarę czasów, w których społeczność funkcjonuje, tworzeniu klimatu, który buduje przestrzeń dla realizacji siebie w relacji z innymi, przestrzeni idei, które społeczność współdzieli. Siła tkwiąca we wspólnocie sprawia, że osiąga więcej niż inni i dzięki temu staje się źródłem przewagi konkurencyjnej – tworzy się „duch” zespołu, wyzwala się kreatywność i inicjatywa do podejmowania nowych wyzwań.

Analiza poziomu empowermentu w danej zbiorowości, przedsiębiorstwie czy organizacji może stać się wyznacznikiem sprawności jej działania w sposób innowacyjny i dający satysfakcję z osiągniętych rezultatów, a co za tym idzie – sukcesu podjętego działania. Niejednokrotnie klimat empowermentu widać bardzo wyraźnie w obliczu niespodziewanych zagrożeń, buntu przeciwko czemuś (problemów społecznych), zwłaszcza w środowiskach lo-

¹⁸ E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, *Analiza opracowań zagranicznych (francuskich) na temat pracy środowiskowej*, http://www.osl.org.pl/wp-content/uploads/2013/04/Marynowicz-Hetka_Ewa_Kubicka_Hanna_-_Analiza-opracowan-zagranicznych_na_temat_pracy_socjalnej.pdf, s. 5 [dostęp: 10.10.2019].

¹⁹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, Ossolineum, Wrocław 1961.

²⁰ P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, tłum. M. Bergman Ramos, London 1972.

²¹ *Webster's Third International Dictionary*, red. P.B. Gove, Merriam-Webster Editorial Staff, Springfield, MA 1999.

²² Por. E. Gobillot, *Przywództwo przez integrację: budowanie sprawnych organizacji dla ludzi, osiągania efektywności i zysku*, tłum. M. Justyna, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Kraków 2008.

kalnych, małomiasteczkowych, które mają wyższy wskaźnik poczucia więzi niż środowiska wielkomiejskie. Tymczasem ten sam schemat można wykorzystać w procesie projektowania rozwoju regionu i ludzi w nim mieszkających: poprzez mechanizm zaangażowania wszystkich członków społeczności lub ich przedstawicieli w bezpośrednie przygotowanie i realizację zadań dla nich znaczących.

Kolejna z metodologii istotnych dla projektowania programów profilaktycznych oparta jest na podejściu innowacyjnym, polegającym na transferowaniu kreatywnych idei do środowisk przedsiębiorczych, do świata biznesowego. Metodologia *design thinking* w ujęciu Davida M. Kelleya akcentuje potrzebę współdziałania w interdyscyplinarnym składzie, dzięki któremu dokonujemy oglądu problemu z różnych perspektyw; potrzebę koncentracji na odbiorcach – na ich uświadamianych i nieuświadamianych potrzebach, a także potrzebę częstego eksperymentowania, testowania hipotez i zbierania informacji zwrotnych (feedbacku) od odbiorców.

W metodologii *design thinking* wyróżniamy następujące etapy²³:

- Empatyzacja. Innowacja zaczyna się od empatii. Kluczowe jest rozpoznanie ukrytych i intuicyjnych motywacji, które oddziałują na ludzkie wybory i zachowania. W tym celu używa się takich metod i technik jak: mapy empatii, wywiady etnograficzne, obserwacje odbiorców, kwestionariusze rozpoznawcze wraz z dokładną analizą środowiska (*hit the streets*) i potrzeb w kontekście funkcjonalności (triangulacja). Dyskretna obserwacja zachowania może wykazać, że odbiorcy stosują jakieś własne amatorskie usprawnienia, które mogą stać się inspiracją dla nowych produktów²⁴.
- Definiowanie problemu. Na tym etapie zespół dokonuje syntezy informacji zebranych podczas etapu empatyzacji w celu zdefiniowania, co jest właściwym problemem. Wymaga to przełamania ram myślowych i przyzwyczajzeń, które ograniczają pole widzenia. Zdefiniowanie problemu oddziałuje na kierunek poszukiwanych rozwiązań. Etap ten bywa olbrzymim wyzwaniem, ponieważ większość osób woli od razu pracować nad konkretnym rozwiązaniem, a nie poruszać się w niepewności wielu możliwych

²³ Zob. *Methodologies*, Design Thinking Methodology, <http://designthinkingmethodology.weebly.com/methodologies.html> [dostęp: 16.04.2019].

²⁴ *Design Thinking*, <http://dschool.stanford.edu/wp-content/uploads/2011/03/BootcampBootleg2010v2SLIM.pdf> [dostęp: 16.04.2015]; por. *David Kelley: From Design to Design Thinking at Stanford and IDEO*, Echos <https://schoolofdesignthinking.echos.cc/blog/2017/06/david-kelley-from-design-to-design-thinking-at-stanford-and-ideo/>; *Teaching & Learning*, Stanford d.school. <https://dschool.stanford.edu/programs/teaching-learning>; *Stanford Design Thinking Courses*, Stanford Online, <https://learn.stanford.edu/PPC-SCH-Design-Thinking-2020.html> [dostęp: 7.07.2020].

kierunków. Zbyt szybkie zdefiniowanie problemu zawęży pełny obraz. Przy definiowaniu problemu można się wspomagać takimi technikami jak: *re-framing the problem*, technika „5 x dlaczego”, mapowanie problemu na osi „jak? vs po co?”²⁵.

- Generowanie pomysłów. Na tym etapie zespół koncentruje się na wygenerowaniu jak największej liczby możliwych rozwiązań dla zdefiniowanego problemu. Wymaga to nie tylko silnego zaplecza merytorycznego, ale przede wszystkim odwagi w kreowaniu nowych, nieszablonowych rozwiązań oraz powstrzymywania oceny i krytyki pomysłów pozostałych członków zespołu. Etap powinien zakończyć się oceną i demokratycznym wyborem najlepszego pomysłu, na bazie którego powstanie prototyp. Podstawowym narzędziem jest tutaj proces burzy mózgów (*brainstorming*). Należy pamiętać, iż burza mózgów nie jest celem samym w sobie, a jedynie punktem wyjścia do określenia kolejnych kierunków działań. Głównym wyzwaniem jest przestrzeganie podstawowych zasad *brainstormingu*: proponuj nawet najbardziej szalone rozwiązania, nie oceniaj, buduj na pomysłach innych, nie przyzwyczajaj się do swojego pomysłu, pozbądź się ego, nie koncentruj się na ograniczeniach²⁶.
- Budowanie prototypów. Na tym etapie powstaje fizyczny prototyp. Najważniejsza jest możliwość wizualnego zaprezentowania pomysłu odbiorcom i szybkie zebranie opinii na temat rozwiązania. Lepiej szybko dowiedzieć się, że nasz pomysł rozmija się z realnymi potrzebami i zmienić kierunek, niż brnąć w kosztowną budowę czegoś według naszej własnej *idée fixe*²⁷.
- Testowanie. Na tym etapie wybrane rozwiązanie jest testowane w środowisku odbiorców. Etap ten wymaga zaangażowania wielu stron i wsparcia od strony technicznej, formalnej, administracyjnej. Ważne, aby proces testowania odbył się w realnym środowisku, w którym program będzie stosowany. Dopiero po testach zakończonych pozytywnym wynikiem możemy mówić o tym, iż program jest gotowy do ostatecznego wdrożenia. Niestety etap testowania jest często pomijany przy realizacji wielu przedsięwzięć, co powoduje, iż z pozoru dobre pomysły i rozwiązania są bezpośrednio implementowane do codziennego użytku i dopiero wtedy okazuje się, iż nie spełniają one wymagań i oczekiwań odbiorców²⁸.

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Ibidem.*

Wybrane programy profilaktyczne, skoncentrowane na relacji natura – społeczność – kultura

Idee kształtowania pozytywnych wartości, promocji zdrowia, wspierania proekologicznych postaw, budowania świadomości środowiskowej były obecne w dużym nasileniu w niektórych nurtach (m.in. pedagogice i filozofii ekologicznej, ekopsychologii, ekolingwistyce, ekoteologii) poczynawszy od lat 70. XX w. W latach 90. zaczął wyłaniać się paradygmat, którego centralnym punktem staje się myślenie ekologiczne²⁹ – w różnych nurtach psychoekologicznych nazwany został „trzecią drogą psychologiczną”³⁰, a w nurtach humanistycznych – paradygmatem holistycznym, ekologicznym lub środowiskowym³¹. Myślenie wedle tego paradygmatu sprawiło, iż idea stała się programem dostępnym dla wszystkich zainteresowanych, niezależnie od realizowanej roli społecznej czy zawodowej. W tym podrozdziale chciałabym opisać dwa programy współtworzone w transdyscyplinarnym zespole i wdrożone w parkach narodowych i krajobrazowych w Małopolsce. Programy te wykorzystują głównie strategię edukacji, która sprzyja rozwojowi dzieci i młodzieży poprzez kształcenie instytucjonalne (szkoły), oraz oddziaływania najbliższych (głównie rodziców). Edukację traktuję bowiem jako priorytet w rozwoju, szansę na nową jakość, na autokreację siebie. Ta strategia jest w profilaktyce – obok strategii informacyjnej, interwencyjnej, alternatyw czy zmniejszania szkół – jedną z najmocniej oddziałujących na świadomość społeczną. Dzieci i młodzież, wzrastając w atmosferze miłości do przyrody, w klimacie zachwytu nad jej pięknem, odczuwają potrzebę dbania o nią, gdyż najczęściej dbamy o to, co kochamy. Dlatego też akcent w tworzonych programach położony został na edukację w środowisku życia, w dostępnych lokalnie przestrzeniach (małopolskie parki), edukację promującą pozytywne ukierunkowanie (zamiast komunikatu „nie deptaj trawników” wysyłamy komunikaty „szanuj zieleń”, „od Ciebie wiele zależy”, „zrób pierwszy krok – zacznij zmianę od siebie”). Kontekst środowiskowy/ekologiczny jako – niestety – dość zaniedbany obszar w ujęciu globalnym, ma szansę przybrać na znaczeniu właśnie w środowiskach lokalnych, które inicjują od-

²⁹ F. Capra, *The web of life*, Harper Collins, London 1997. Zob. także T.A. Arcury, T.P. Johnson, S.J. Scollay, *Ecological worldview and environmental knowledge: The 'New Environmental Paradigm'*, „The Journal of Environmental Education” 1986, Vol. 17, No 4, s. 35–40.

³⁰ Zob. A. Bańka, *Społeczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 31–36; H. Sanoff, *Handbook of Environmental Psychology*, John Wiley & Sons, New York 1999, s. 85–95, 129–203.

³¹ F. Capra, D. Steindl-Rast, T. Matus, *Należć do wszechświata. Poszukiwania na pograniczu nauki i duchowości*, tłum. P. Pieńkowski, Znak, Kraków 1995, s. 101–116.

dolne ruchy w zakresie profilaktyki ekologicznej: przeciwdziałania zmianom klimatu, propagowania wartości ekologicznych czy budzenia świadomości ekologicznej. Potrzeby społeczne są ogromne – wynikają m.in. z niewłaściwej gospodarki zasobami (retencja wody, gospodarka segregowanymi odpadami komunalnymi, wykorzystanie odnawialnych źródeł energii, czystość/jakość powietrza) – ukazując tym samym, iż profilaktyka w środowisku lokalnym jest obecnie obszarem, który te potrzeby winien uwzględnić (m.in. w strategiach lokalnej/gminnej profilaktyki społecznej, obok profilaktyki uzależnień od alkoholu czy środków psychoaktywnych³²). Ta „trzecia droga” w profilaktyce społecznej wyznacza – moim zdaniem – nowy, konieczny do uwzględnienia obszar poprawy jakości życia lokalnych społeczności. Taka perspektywa i podejście do lokalnej profilaktyki społecznej może ochronić wiele pokoleń od skutków zagrożeń i katastrof ekologicznych, na które współcześnie ludzkość musi odpowiedzieć.

Naszą odpowiedzią jako naukowców, nauczycieli, praktyków jest budzenie sił społecznych poprzez edukację, kształtowanie świadomości proekologicznej wśród dzieci, a przez dzieci – także wśród dorosłych³³. Prezentowane poniżej programy, zawierające bogatą ofertę aktywności w terenie (*outdoor*), spacerów, oddziałują na styl życia całych rodzin, na ich zdrowie, a wskutek tego – na zmianę zachowań na proekologiczne, które są – w moim przekonaniu – najwyższą formą kompetencji społecznych. Oddziaływanie to promuje wspieranie, wzmacnianie, rozwój, zdrowy styl życia, które w profilaktyce społecznej są obok zapobiegania i niwelowania równoprawnymi sposobami na ograniczanie zachowań problemowych.

³² Programów profilaktycznych w tych obszarach w wymiarze krajowym i lokalnym jest bardzo wiele, rekomendowane obecnie przedstawia strona <https://programyrekomentowane.pl/> (w szczegółowo wydzielonych kategoriach profilaktyki w nowoczesnym ujęciu: profilaktyki uniwersalnej, selektywnej i wskazującej, a także promocji zdrowia) oraz strona Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii <https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=105944>, która dzięki kryteriom wyszukiwania umożliwia określenie zakresu oddziaływania programu (ogólnopolski, wojewódzki, gminny). Rekomendacje dotyczące gmin znajdziemy również na stronie internetowej Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA) <https://www.parpa.pl/index.php/profilaktyka-system-rekomendacji/rekomendowane-programy-profilaktyczne>.

³³ Takie doświadczenie i kierunek myślenia towarzyszy również organizatorom corocznej akcji Listy dla Ziemi, podczas której dzieci namawiają dorosłych do działań proekologicznych. Program prowadzi Fundacja Ekologiczna Arka. Akcja, początkowo lokalna, zaangażowała obecnie już 670 samorządów, 7000 placówek oświatowych oraz 800 000 dzieci i młodzieży z całej Polski, zob. <http://fundacjaarka.pl/listy-dla-ziemi> [dostęp: 19.06.2020].

Przyjaciół Parku Narodowego

Istotą programu jest wspieranie rozwoju dzieci w wieku szkolnym (I i II etap edukacyjny) oraz osób dorosłych (rodziców, opiekunów prawnych, wychowawców, nauczycieli) w obszarze społecznym (podejmowanie współpracy podczas wykonywania zadań, wspólne uczenie się, aktywne spędzanie czasu wolnego, rozbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej) oraz podnoszenie jakości życia w ujęciu globalnym (postawy proekologiczne, dbanie o środowisko).

Cele programu mają charakter dwupoziomowy (ogólny, szczegółowy) i wielowymiarowy, ukształtowany w trzech obszarach działań (edukacyjnym, wychowawczym i profilaktycznym).

Celem ogólnym programu jest kształtowanie i propagowanie pozytywnych postaw społecznych i ekologicznych wśród dzieci w wieku szkolnym oraz ich rodziców/opiekunów.

Celami szczegółowymi są:

- 1) rozwijanie wiedzy o przyrodzie ze szczególnym zaakcentowaniem świata roślin i zwierząt;
- 2) kształtowanie więzi z konkretnym parkiem narodowym, wyrażających się dbałością o środowisko naturalne;
- 3) wzmacnianie prawidłowych zachowań względem przyrody;
- 4) kreowanie pozytywnego obrazu obszarów chronionych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych jest priorytetem edukacyjnym we wszystkich krajach na świecie, w Europie szczególnie mocno akcentowanym przez instytucje rządowe. Działania zmierzające do wypracowywania nowych sposobów uprzystępniania wiedzy, modelowania postaw przyjaznych środowisku wpisują się zatem w szereg inicjatyw ponadnarodowych i ponadsektorowych.

Treści programowe zostały zaprojektowane w sposób umożliwiający zgłębianie wiedzy i gromadzenie własnych doświadczeń w trzech różnych obszarach:

- 1) przyrodniczym: przyroda ożywiona (świat roślin i zwierząt), przyroda nieożywiona (pogoda, geologia),
- 2) społecznym: zasady i normy prawidłowego zachowania się na terenie parku narodowego,
- 3) kulturowym: zwyczaje, miejsca, zabytki i ich architektura, legendy.

Metody pracy wykorzystywane w programie cechują się różnorodnością i otwartością dla i na wszystkich. Uczestnik programu może projektować swój własny kształt i przebieg programu w zależności od pomysłowości i zainte-

resowań. Program stanowi jedynie narzędzie w rękach uczestnika. Wszystkie osoby wokół (rodzice, nauczyciele) tworzą warunki do gromadzenia nowych doświadczeń, kreują możliwości przeżywania, odczuwania, emocjonalnego odbioru rzeczywistości przez podmiot poznający świat. Obok podstawowego elementu programu – jakim jest książeczka z zadaniami – każdy uczestnik może tworzyć własne dokumenty, przypominające mu o byciu przyjacielem parku (rysunki, dzienniki, piosenki, filmiki, fotoreportaż).

Elementami wzmacniającymi i utrwalającymi zaangażowanie uczestników jest zastosowanie metod nagradzania i afirmacji po zakończeniu udziału w programie przez dziecko. Zdobycie wiedzy o danym parku narodowym, poszerzenie własnych umiejętności, prezentowanie właściwych względem przyrody postaw jest nagradzane przez pracowników parku medalem i dyplomem. Pamiątkowe odznaczenia, będące uhonorowaniem pracy w programie, oddziałują na sferę emocjonalną i są niezwykle wdzięcznym i trwale zapamiętywanym przez uczestników momentem³⁴.

Odkrywcy Parków Krajobrazowych

Celem programu jest zachęcenie dzieci, młodzieży i całych rodzin do zwiedzania i poznawania małopolskich parków krajobrazowych oraz ich przyrodniczych, historycznych i kulturowych walorów. Ma on zachęcić również młodych ludzi i ich rodziny do wyjścia z domu, kontaktu z naturą i aktywnego spędzania wolnego czasu. Projekt rozwija kreatywność, pogłębia wiedzę oraz zwiększa świadomość przyrodniczą uczestników programu³⁵.

Treści programowe są kompatybilne z wiedzą nabywaną przez dzieci w szkołach, ale zaprezentowane i zaprojektowane w taki sposób, by móc połączyć fakty z otaczającą rzeczywistością i praktyką działania w środowisku życia. Obejmują m.in. zagadnienia topografii, geografii, przyrody/biologii, historii i języka polskiego (legendy i opowieści ludowe), a także swobodne artystyczne ekspresje czy obserwacje.

Metody pracy skoncentrowane są na aktywizacji uczestników, rozwijaniu samodzielności myślenia, podejmowaniu własnych decyzji, współpracy z innymi, gromadzeniu własnych doświadczeń, a także integrowaniu wiedzy z różnych obszarów i przedmiotów z realnym życiem. Uczestnicy programu uzupełniają zadania podczas spacerów w zeszytach metodycznych, nazwa-

³⁴ Szerzej zob. J. Pułka, M. Guzik, M. Frączek, *Program Przyjaciół Parku Narodowego – konceptualizacja, operacjonalizacja i realizacja*, „Państwo i Społeczeństwo” 2016, nr 2: *Edukacja alternatywna a współczesna szkoła*, s. 207–222.

³⁵ *Odkrywcy Parków Krajobrazowych*, Zespół Parków Krajobrazowych Województwa Małopolskiego, <https://zpkwm.pl/odkrywcy/> [dostęp: 3.12.2019].

nych spacerownikami. Każdy wysiłek, trud, wyzwanie jest odnotowywane i utrwalane w zeszycie, aby dzięki temu móc dostrzec, docenić i nagrodzić każdego uczestnika medalem Odkrywcy parku krajobrazowego. Naturalne wrastanie w kulturowy i krajoznawczy obraz środowiska, w którym dzieci się wychowują i spędzają czas wolny, jest pomostem dla tworzenia więzi, które w przyszłości zaowocują szacunkiem względem przyrody i umiejętnym korzystaniem z zasobów naturalnych.

Podsumowanie

W projektowaniu programów profilaktycznych poszukujemy balansu pomiędzy celami a efektami, które chcemy urzeczywistniać. Ambitne cele powinny być dla nas zawsze drogowskazem, a dążenie do ich osiągnięcia winno motywować nas do dobierania jak najlepszych treści, metod, środków i warunków do realizacji założeń programów. W każdej kulturze, tradycji mamy do czynienia zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi potencjałami dla rozwoju. Nie ma społeczności lokalnych, które odnoszą same sukcesy czy same porażki. Ze sprzecznościami, występującymi w świecie (o których wspomniałam za J. Gni-teckim), a które to sprzeczności także tkwią w grupach społecznych, można radzić sobie siłą własnego spokoju i mądrości, która zawsze przetrwa próbę czasu.

W kontekście rozwoju ekologicznego przejawem tej mądrości jest dążenie do zmiany dotychczasowych przyzwyczajeń – własnego konformizmu czy wręcz konsumpcjonizmu – na takie, które służą przyszłym pokoleniom. Problem konsumpcjonizmu i nowych stylów życia, zagrażających środowisku naturalnemu jest widoczny na całym świecie i to on przyczynia się do większej polaryzacji jakości życia – rozbieżności pomiędzy żyjącymi w „niedostatku” i w „nadmiarze”. Zdaniem Augustyna Bańki i Romualda Derbisa³⁶ występuje, a nawet powiększa się przepaść między obiektywną jakością życia a subiektywnym dobrostanem. Według Łukasza Jacha i Janusza Czapińskiego ludziom towarzyszy coraz mniejsze poczucie szczęścia i coraz większe postrzegane ryzyko depresji oraz różnych form patologii³⁷.

³⁶ R. Derbis, A. Bańka, *Poczucie jakości życia a swoboda działania i odpowiedzialność*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 1998.

³⁷ Ł. Jach, *Poczucie dobrostanu psychicznego studentów w kontekście posiadanych zasobów finansowych i społecznych*, „Psychologia Ekonomiczna” 2012, nr 1, s. 58–74; J. Czapiński, *Indywidualna jakość i styl życia*, „Contemporary Economics” 2015, Vol. 9, No 4: *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, s. 200–331; idem, *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*, „Nauka” 2012, nr 1, s. 51–88.

Uwzględnianie zagadnień środowiska naturalnego we współczesnej pedagogice wydaje się o tyle istotne, że oddziaływanie dokonuje się na szeroką skalę, poprzez możliwość popularyzacji rzetelnej wiedzy wśród dzieci i młodzieży w szkołach. Ponadto odnosi się do dwóch wartości niezwykle istotnych dla rozwoju współczesnych społeczeństw: społecznej odpowiedzialności nauki i biznesu oraz dobrostanu ludzi (*work-life balance*). W obliczu takich zmian społecznych rola nauki, zwłaszcza pedagogiki coraz mocniej przekształca się z dziedziny akademickiej w kierunku dyscypliny praktycznej – społecznie użytecznej.

Programy profilaktyczne mają pomagać, wspierać, stymulować, kształtować osobowość, promować nowy styl życia, nowe wzorce myślenia o świecie (naturze, kulturze, innych ludziach). Człowiek, postrzegając otaczający go świat, tworzy wyobrażenie i obraz rzeczywistości przez pryzmat subiektywnych doświadczeń, które skłaniają go do podejmowania (lub niepodejmowania) określonych aktywności i działania. Obydwa procesy – percepcji i kreacji świata – mają znaczenie dla środowiska lokalnego i rozwoju całej lokalnej społeczności.

Krystyna Grzesiak

dr, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID: 0000-0001-7048-8636

Profilaktyczny wymiar czasu wolnego dzieci i młodzieży w kontekście działalności placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce

Streszczenie

Rozdział dotyczy roli placówek wychowania pozaszkolnego w aspekcie działań profilaktycznych. Opracowanie składa się z czterech części. W pierwszej omówiono definicyjne ujęcie czasu wolnego, style i formy jego spędzania oraz rolę rodziny w wychowaniu do czasu wolnego. Część druga dotyczy czasu wolnego dzieci i młodzieży. Skupiono się tutaj na różnicach, jakie występują między czasem wolnym dorosłych i czasem wolnym dzieci i młodzieży, szczegółowo scharakteryzowano funkcje czasu wolnego oraz wskazano pozytywne i negatywne sposoby jego spędzania. Część trzecia wprowadza w zagadnienia profilaktyki. Opisano m.in. strategie i modele oddziaływań profilaktycznych, które wykorzystują wychowawcze walory czasu wolnego. Na tym tle, w części czwartej, zarysowana została działalność placówek wychowania pozaszkolnego. Szczególnie zaakcentowano działania profilaktyczne podejmowane przez placówki oraz czynniki chroniące, które wynikają bezpośrednio z ich działalności.

Słowa kluczowe: czas wolny, placówka wychowania pozaszkolnego, dzieci i młodzieży, profilaktyka

The preventive aspect of leisure time for children and youth, considered against the background of extracurricular educational centres and their activities in Poland

Abstract

The chapter concerns the role of extracurricular education institutions in the aspect of preventive actions. The study consists of four parts. The first one discusses the definition of leisure time, styles and forms of spending it, and the role of the family in proper upbringing. The second part concerns the free time of children and youth. The focus here is on the differences that occur between free time for adults and free time for children and young people. Functions of free time were characterized in detail and positive and negative ways of spending it were indicated. Part three introduces prevention. It describes, among others, strategies and models of preventive interventions that use the educational values of

free time. Against this background, the fourth part outlines the activities of extracurricular educational centres. Particular attention was paid to preventive measures taken by institutions and protective factors that result directly from their activities.

Key words: leisure time, after-school education, children and youth, prevention

Wstęp

Czas wolny jest istotnym elementem życia i samorealizacji każdego człowieka. Sprzyja zaspokajaniu różnych potrzeb jednostki, podnosi poziom i jakość jej życia. Obecnie, w dobie szybkiego rozwoju cywilizacji i rewolucji naukowo-technologicznej, czas wolny stał się towarem deficytowym. Jego posiadanie dla większości ludzi jest luksusem. Jako społeczeństwo dążymy do zwiększenia ilości czasu wolnego, by móc konsumować przyjemności, ale chcąc je sfinansować, musimy więcej pracować. To z kolei przyczynia się do braku czasu. Czas stał się dla współczesnego człowieka wartością – i źródłem wartości wynikających z jego określonego wykorzystania. Wraz ze wzrostem intensywności zajęć obowiązkowych, rośnie zainteresowanie potrzebą odpoczynku.

Ponieważ weszliśmy w epokę, w której praca ludzka stała się bardziej odpowiedzialna, wymaga więcej bystrości, inwencji i inteligencji, tym ważniejsze jest utrzymanie ludzi w pełnej psychicznej sprawności, dlatego sposób wykorzystania czasu wolnego od pracy czy też nauki ma właśnie dla tej sprawy poważne znaczenie¹.

Umiejętne i racjonalne gospodarowanie (zarządzanie) czasem, w tym również czasem wolnym, jest warunkiem sprawnego funkcjonowania, realizacji celów zawodowych i prywatnych, a tym samym – zaspokojenia potrzeb i zrównoważonego rozwoju. Brak takiej umiejętności może prowadzić do zmęczenia fizycznego i psychicznego, a w konsekwencji do pogorszenia stanu zdrowia rzutującego na jakość życia.

Czas wolny w sposób znaczący wpływa także na różne obszary funkcjonowania dzieci i młodzieży. Określone formy spędzania czasu wolnego są ważnym czynnikiem ich rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego. Szczególnie czas wolny poświęcony rozwojowi zainteresowań, realizacji marzeń i aspiracji młodych ludzi ma znaczenie dla prawidłowego przebiegu procesu wychowania i socjalizacji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że czas wolny

¹ P. Hanyga-Janczak, *Bariery i marzenia związane z czasem wolnym młodzieży studiującej*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. B. Chrostowska, E. Kantowicz, C. Kurkowski, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2010, s. 120.

może też być wypełniony zachowaniami przynoszącymi szkody danej osobie i jej otoczeniu. Świadomość pozytywnego i negatywnego potencjału czasu wolnego powinny mieć wszystkie środowiska zajmujące się wychowaniem. Szczególna rola w kształtowaniu prawidłowych zachowań wolnoczasowych przypisywana jest rodzinie, szkole, jak również placówkom o charakterze oświatowym i kulturalnym.

Wartościowo zorganizowany czas wolny przeciwdziała nudzie, ogranicza bierne formy zajęć (gry komputerowe, oglądanie telewizji), eliminuje zachowania niepożądane. Pełni funkcję profilaktyczną i jest wykorzystywany do prowadzenia skutecznych działań zapobiegawczych i naprawczych. Z tej niezwykle cennej możliwości czasu wolnego korzysta wiele instytucji. Proponowane rodzaje i formy zajęć dają szczególne możliwości kształtowania postaw, norm, wartości, odkrywania priorytetów – stanowią źródło ciekawych i skutecznych pod względem wychowawczym rozwiązań.

Czas wolny dzieci i młodzieży zapełniony różnego rodzaju zajęciami pozalekcyjnymi przyczynia się nie tylko do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka, ale również wpływa na ukształtowanie postawy aktywnej, zapobiega negatywnym skutkom rozwoju cywilizacji, demoralizacji, przeciwdziała powstawaniu agresji².

Pojęcie czasu wolnego

Czas wolny to pojęcie interdyscyplinarne³. Interesują się nim przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki, psychologii, socjologii, medycyny, ekonomii. W pedagogice czas wolny jest jednym z kluczowych pojęć. Analizując literaturę przedmiotu i zawarte w niej definicje, możemy określić: czym jest czas wolny, jakie czynności może obejmować oraz czemu ma służyć⁴. Czas wolny zatem to dobro społeczne, to czas do swobodnej dyspozycji,

² M. Dragan, *Czas wolny młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, red. M. Banach, T.W. Gierat, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2013, s. 24, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16847/czas_wolny_book.pdf?sequence=1 [dostęp: 7.01.2020].

³ Termin „czas wolny” upowszechnił się z chwilą uznania go przez Międzynarodową Konferencję UNESCO w roku 1957. W literaturze przedmiotu znaleźć można liczne definicje tego pojęcia. Wielowymiarowość ujęć czasu wolnego powoduje, że sformułowanie jednoznacznej definicji jest bardzo trudne. Przeobrażenia, jakim podlega czas wolny (pierwsze definicje czasu wolnego pojawiły się w Polsce latach 60. ubiegłego wieku), wskazują, że jest on kategorią historyczną, która zmieniając się, wytycza nowe obszary do badań.

⁴ Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 42; J. Danecki, *Czas wolny. Mity i potrzeby*, Książka i Wiedza, Warsza-

bez obowiązków rodzinnych i społecznych, to czas po wykonaniu prac i zajęć o charakterze ekonomicznym i zarobkowym oraz czynności związanych z zaspokajaniem potrzeb biologicznych i higienicznych. Czynności, jakie wykonujemy w czasie wolnym, to życie rodzinne, wczasowanie, wypoczynek, rozrywka, bezinteresowna i dobrowolna działalność na rzecz innych, aktywność kulturalna, aktywność sportowa, amatorska działalność artystyczna, techniczna i naukowa. Czas wolny służy do regeneracji sił psychicznych i fizycznych, do przywracania i utrzymania równowagi psychofizycznej w organizmie, do poprawy stanu zdrowia, do rozwoju własnych zainteresowań i uzdolnień zgodnie z zamiłowaniem i upodobaniami, do wszechstronnego rozwoju, do kształtowania bogatszej osobowości, do poszukiwania własnego miejsca w społeczeństwie. Podejmowane w czasie wolnym czynności mają charakter dobrowolny, bezinteresowny (niezarobkowy, niekomercyjny) oraz przyjemnościowy (hedonistyczny), umożliwiają podmiotowi przeżywanie radości i satysfakcji⁵.

Biorąc pod uwagę różne ujęcia czasu wolnego, które prezentują wspomniani wyżej autorzy, definicje można pogrupować w pewne kategorie. Zaprezentowane zostaną dwa podziały. Pierwszy z nich klasyfikuje definicje czasu wolnego w trzech obszarach:

- 1) instrumentalnym – czas wolny to czas, w którym człowiek nie wykonuje żadnych obowiązków;
- 2) behawioralnym – czas wolny to czas, w którym podejmowane są działania prowadzące do odpoczynku;

wa 1967, s. 29; T. Wujek, *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 12; A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1972, s. 297; E. Wnuk-Lipiński, *Praca i wypoczynek w budźcie czasu*, Ossolineum, Wrocław 1972, s. 9–10; idem, *Czas wolny. Współczesność i perspektywy*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1975, s. 44; R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1974, s. 213; K. Czajkowski, *Wychoowanie do rekreacji*, WSiP, Warszawa 1979, s. 19; A. Zawadzka, *Obciążenie studentów nauką a formy wypoczywania*, PWN, Warszawa 1976, s. 183; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 78; B. Matyjas, *Czas wolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 559–564; P. Pindera, M. Pindera, A. Szostak, *Czas wolny dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2 (18–19), s. 76–77; J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2004, s. 11, 25.

⁵ Joffre Dumazedier, francuski socjolog, teoretyk czasu wolnego przyjmuje trzy cechy charakteryzujące zachowania w czasie wolnym. Są to: dobrowolność, niezarobkowość i przyjemność. Tylko równoczesne współwystępowanie tych cech świadczy o tym, że czas jest dla człowieka rzeczywiście czasem wolnym, por. D. Puciato, T. Szczebak, *Wybrane aspekty zagospodarowania czasu wolnego u młodzieży z różnych środowisk*, „Zeszyty Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, t. 18, nr 1, s. 84–85.

- 3) duchowym – czas wolny to czas, w którym zaspokajamy potrzeby wyższego rzędu, związane z rozwojem⁶.

Drugi podział jest bardziej rozbudowany i zwraca uwagę na wiele czynników istotnych dla zrozumienia specyfiki czasu wolnego. Wyróżnione zostały definicje o charakterze:

- 1) psychologiczno-subiektywnym – czas wolny to sposób postępowania, stosunek do wykonywanej czynności;
- 2) normatywno-funkcjonalnym – czas wolny to czas wykorzystany w konkretnym celu, np. do rozwoju;
- 3) autonomiczno-osobistym – czas wolny to czas przeznaczony na czynności dobrowolne;
- 4) rezydualnym – czas wolny to czas, który pozostał po wykonaniu obowiązków;
- 5) behawioralnym – czas wolny to czas definiowany z perspektywy zachowań, które prowadzą do odpoczynku;
- 6) ekonomicznym – czas wolny to czas, który należy do jednostki bez względu na sposób jego wykorzystania⁷.

Zatem czas wolny może być rozumiany jako wartość sama w sobie (cel) lub jako środek do osiągnięcia konkretnych celów⁸. Znaczenie pierwsze odnosi się do rezultatów wychowawczych tak pojmowanego czasu (w czasie wolnym następuje samowychowywanie, samodoskonalenie, rozwój możliwości, zdolności i talentów). Wypełnianie czasu wolnego czynnościami wzbogacającymi osobowość, dostarczającymi satysfakcji, zaspokajającymi potrzebę szczęścia i przyjemności sprawia, że jest on ważny w procesie rozwoju i wychowania. Czas wolny interpretowany jak cel oznacza również realizację wartości autotelicznych – prawdy, dobra i piękna⁹. Wartości te, zwane uniwersalnymi, są podstawą wielu teorii pedagogicznych, mieszczących się w nurcie pedagogiki humanistycznej. Wpływają na ludzkie postawy, zachowania, poglądy.

Znaczenie drugie dotyczy czasu wolnego traktowanego instrumentalnie, mechanicznie. Taki czas wypełniany jest czynnościami, dzięki którym człowiek osiąga konkretny cel („konsumuje” czas wolny, nie przeznaczając go na własne samodoskonalenie). Wartość czasu wolnego zależy zatem od tego, jakie

⁶ *Ibidem*.

⁷ M. Gagacka, *Czas wolny studentów – preferencje i uwarunkowania*, [w:] *Czas wolny. Uwarunkowania społeczno-ekonomiczne i przyrodnicze*, red. K. Ciżkowicz, M. Sobczak, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2007, s. 122.

⁸ M. Kazimierczak, *Czas wolny w etycznej perspektywie*, [w:] *Czas wolny. Uwarunkowania...*, s. 19; B. Jung, *O czasie wolnym. Kultura i rekreacja w procesach rozwoju społeczno-ekonomicznego*, Szkoła Główna Planowania i Statystyki, Warszawa 1987, s. 14.

⁹ *Ibidem*.

treści będą tworzyć jego istotę oraz na jakie działania zostanie przeznaczony. W kontekście tego, co zostało wyżej powiedziane, możemy mówić o dwóch wymiarach czasu wolnego: jakościowym i ilościowym¹⁰.

Wymiar jakościowy to sposób spędzania czasu wolnego, podejmowane w czasie wolnym aktywności oraz efekty, jakie te aktywności przynoszą w sferze jakości życia. Jeśli w czasie wolnym człowiek realizuje swoje pasje, zamiłowania twórcze, zaspokaja potrzeby duchowe, to tym samym wzbogaca osobowość i podnosi jakość swojego życia¹¹. Taka interpretacja istoty czasu wolnego bliska jest jednej z pierwszych definicji pojęcia, stworzonej przez Arystotelesa, według którego czas wolny powinien charakteryzować się dążeniem do osiągnięcia najwyższego dobra, czyli eudajmonii (czas wolny był drogą do szczęścia). Należy go wykorzystać w zgodzie z wartościami, które są wyznacznikiem sensu życia człowieka. Jak pisał – człowiek powinien poświęcać swój czas wolny filozofii, sztuce oraz nauce¹².

Wymiar ilościowy czasu wolnego odnosi się do budżetu czasu, jakim dysponuje człowiek w ciągu dnia, tygodnia, miesiąca czy roku.

Specyfika czasu wolnego, wzory zachowań są zróżnicowane i zależą od wielu czynników. Wśród determinantów zachowań wolnoczasowych wymienia się¹³:

- czynniki społeczno-demograficzne – wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, rodzaj wykonywanej pracy zawodowej, kulturę domu rodzinnego, preferowany model wypoczynku (konsumpcyjny, aktywny);

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Według klasyfikacji Abrahama Maslowa w grupie potrzeb najwyższego rzędu (duchowych) znajdują się potrzeby samorealizacji, poznawcze i estetyczne. O jakości życia decyduje stopień rozbudzenia tych potrzeb oraz możliwość ich zaspokojenia. Sposobność taką daje kultura symboliczna: uczestnictwo w niej, obejmujące odbiór, interpretację i twórczość, umożliwia pozytywne doznania psychiczne, które służą pogłębieniu wrażliwości estetycznej, emocjonalnej i poznawczej, zob. A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; A. Tyska, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa 1971.

¹² O rozumieniu czasu wolnego w ujęciu Arystotelesa wspomina wielu badaczy zajmujących się tą tematyką, zob. m.in. K. Kwilecki, *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfanteo, Katowice 2011, s. 7.

¹³ Interesujące badania na temat form spędzania czasu wolnego współczesnych Polaków oraz czynników, które mają wpływ na wybór określonej formy, przeprowadziła M. Nawojczyk (*Czas wolny – pochodna czy determinanta pozycji społecznej*, [w:] *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, red. D. Mroczkowska, Difin, Warszawa 2011, s. 121–137). Badania wskazują, iż największy wpływ na zróżnicowanie form spędzania czasu wolnego ma poziom wykształcenia, będący w naszym społeczeństwie dominującym wyznacznikiem statusu społecznego.

- czynniki biologiczne – stan zdrowia;
- czynniki psychiczne – poziom inteligencji, zainteresowania, nawyki, postawę życiową, temperament;
- czynniki gospodarczo-ekonomiczne – sytuację materialną, obecność instytucji kultury w miejscu zamieszkania, dostępność do infrastruktury rekreacyjnej¹⁴.

Pozwala to na wyodrębnienie kilku stylów spędzania czasu wolnego, dla których wspomniane wyżej czynniki mają kluczowe znaczenie. Style te określane są jako:

- domocentryczny,
- pozadomowy,
- samotny,
- niesamotny,
- bierny,
- czynny¹⁵ (rozumiany również jako aktywność intelektualna).

Aby czas wolny spełniał przypisywane mu funkcje, powinien być realizowany w określonych formach. Tabela 1 przybliża ich różnorodność.

Tabela 1. Formy spędzania czasu wolnego

Rekreacja (wczasy)			
Wypoczynek			Praca nad sobą
Odpoczynek	Zabawa		
	Rozrywka	Gra	
	Hobby		

Źródło: J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2004, s. 12.

Analizując formy spędzania czasu wolnego, zauważamy, że poszczególne z nich mogą pełnić funkcję wypoczynkową lub kształcącą (praca nad sobą, rozwój zainteresowań), lecz wszystkie bez wyjątku pełnią funkcję rekreacyjną, dając człowiekowi radość i satysfakcję oraz umożliwiając regenerację organizmu.

¹⁴ Zob. m.in. R. Winiarski, *Wstęp do teorii rekreacji ze szczególnym uwzględnieniem rekreacji fizycznej*, Wydawnictwo AWF w Krakowie, Kraków 1989, s. 85–86; W. Siwiński, *Pedagogika czasu wolnego, rekreacji i turystyki*, Polski Dom Wydawniczy Ławica, Poznań 1999, s. 46; S. Czajka, *Z problemów czasu wolnego*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1979, s. 15.

¹⁵ *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 42. Opisane style czasu wolnego stworzone zostały przez Aleksandra Kamińskiego.

Style i formy spędzania czasu wolnego wskazują, kim człowiek jest, jakie ma nawyki i upodobania oraz to, w jaki sposób został wychowany – stanowią jeden z elementów składowych kultury czasu wolnego. Kultura ta wyraża się w inicjatywie i organizacji aktywnego wypoczynku własnego i osób drugih, w treściach programowych zajęć twórczych, uspołeczniających, oświatowo-kulturalnych i rekreacyjno-ruchowych oraz w postawie społeczno-moralnej człowieka w środowisku lokalnym¹⁶. Pierwszym i najważniejszym środowiskiem życia, rozwoju i wychowania każdego człowieka jest rodzina. Przyjrzyjmy się, w jaki sposób rodzina wychowuje do kultury czasu wolnego i jakie powinny być tego efekty.

Rola rodziny w wychowaniu do kultury czasu wolnego

Kulturę spędzania czasu wolnego wynosimy przede wszystkim z domu rodzinnego. „Rodzina jest pierwszym środowiskiem, w którym dziecko styka się bezpośrednio z konkretnymi wzorcami wolnego czasu i jako naturalne środowisko ma ona duże możliwości w zakresie przygotowania dziecka do korzystania z tego czasu”¹⁷. Przejmowanie wzorów dokonuje się poprzez naśladowanie domowników. Dziecko powiela w swoich zabawach modele zachowań rodziców i identyfikuje się z zaobserwowanymi wzorami ich postępowania w czasie wolnym. Percepcja zwyczajów panujących w domu rodzinnym, sposobów, w jaki rodzice spędzają czas wolny, wpływa na kształtowanie zainteresowań, ulubionych form zajęć oraz rozrywki u dzieci. Zadania rodziny związane z wychowaniem do czasu wolnego wynikają z funkcji socjalizacyjnej i kulturalnej tego środowiska¹⁸. Polegają na wpojeniu dzieciom norm i wartości, kształtowaniu motywacji do działania, zachęcaniu, wyjaśnianiu, budzeniu aspiracji, zainteresowań intelektualnych i estetycznych, inspirowaniu do aktywności kulturalnej, uczeniu mądrego korzystania z ofert instytucji kultury (krytyczna ocena oraz wybór tych najbardziej wartościowych). Dziecko aktywnie i twórczo spędzające czas wolny z rodzicami buduje poczucie własnej wartości oraz nabywa zdolności do organizowania swego czasu w sposób racjonalny i bezpieczny, nie tylko w dzieciństwie, ale także w życiu dorosłym. Umiejętność kreowania czasu wolnego, właściwego korzystania z jego możliwości oraz świadomego stanowienia budżetu czasu wolnego jest niezbędna do prawidłowe-

¹⁶ I. Budrewicz, *Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s. 264.

¹⁷ P. Pindera, M. Pindera, A. Szostak, *op. cit.*, s. 87.

¹⁸ Klasyfikacja funkcji rodziny wg: Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974, s. 69.

go (całościowego, holistycznego) rozwoju jednostki, szczególnie w kontekście różnych zagrożeń cywilizacyjnych. Wychowując do kultury czasu wolnego, rodzice kształtują pozytywne upodobania i zainteresowania dziecka, wyrabiają w nim umiejętności i nawyki kulturalnego spędzania czasu wolnego. W ten sposób tworzy się prawidłowy styl życia młodych ludzi, polegający na czynnym wypoczynku i uczestnictwie w życiu kulturalnym¹⁹. Niestety nie wszyscy rodzice dostrzegają potrzebę i korzyści wynikające ze wspólnego spędzania czasu ze swoim dzieckiem. Od warunków stworzonych przez środowisko rodzinne zależy, czy czas wolny spożytkowany będzie przez dziecko w sposób przynoszący mu korzyści rozwojowe, czy też stanie się czasem pustym i zmarnowanym, a nawet czynnikiem demoralizującym. Możemy więc powiedzieć, że preferencje wolnoczasowe dorosłego człowieka w dużym stopniu zależą od tego, czy w dzieciństwie był zachęcany, inspirowany do wartościowego, kreatywnego i aktywnego spędzania czasu wolnego.

Aby przygotować i wychować do właściwego korzystania z zasobów czasu wolnego, należy działać systemowo. Oznacza to, że w realizacji przedsięwzięcia konieczna jest współpraca rodziny, szkoły, placówek wychowania pozaszkolnego, organizacji młodzieżowych i społecznych. Działania wymienionych instytucji wpisują się w założenia teoretyczne pedagogiki czasu wolnego. Terminem tym określa się działania wychowawcze zorientowane na młode pokolenie, których efektem jest umiejętność świadomego wykorzystania czasu wolnego. Racjonalne gospodarowanie czasem wolnym obejmuje rzetelną analizę ważnych dla jednostki wartości, potrzeb i aspiracji, pomaga w tworzeniu planów, ich realizacji oraz ewaluacji, zachęca do samokształcenia²⁰. Pedagogika czasu wolnego stanowi obszar zainteresowań edukacji kulturalnej, która z powodzeniem wykorzystywana jest w różnych formach zajęć w placówkach wychowania pozaszkolnego.

Czas wolny dzieci i młodzieży

Podobnie jak w przypadku dorosłych, czas wolny dzieci i młodzieży to czas, który pozostaje im do dyspozycji po spełnieniu różnego rodzaju obowiązków.

¹⁹ T. Różański, *Rozważania na temat kultury czasu wolnego młodzieży studenckiej*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 1, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 238, <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/94613> [dostęp: 12.01.2020].

²⁰ W. Błażejowski, *Czas wartości i miernikiem efektywności kształcenia*, [w:] *Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2008, s. 189.

ków – czynności związanych z nauką i zobowiązaniami domowymi. Podkreślić należy, iż młodzi ludzie mają obecnie coraz więcej obowiązków i zajęć ukierunkowanych na edukację, co poważnie uszczupla ich budżet czasu wolnego. Ważne dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży jest też zaspokojenie potrzeb organizmu (racjonalne, zdrowe odżywianie, właściwa ilość snu), na które należy przeznaczyć odpowiednią ilość czasu²¹. W czasie wolnym młodzi ludzie wykonują czynności według własnych upodobań. Wśród nich jest zabawa, wypoczynek, rozrywka, rozwijanie zdolności i zainteresowań, a także działalność społeczna. Czynności te mają charakter dobrowolny (bez elementu przymusu), dający radość i wzbogacający o nowe doświadczenia. Poprzez formę spędzania wolnego czasu jednostka poznaje siebie, rozwija swoje talenty i zamiłowania.

Czas wolny dzieci i młodzieży w pewnych obszarach różni się od czasu wolnego dorosłych. Przede wszystkim jest dłuższy, bywa bardziej urozmaicony, jeśli chodzi o formy jego spędzania, oraz charakteryzuje się kontrolą (nadzorem) rodziców, nauczycieli, animatorów kultury, a także instytucji, w których jest realizowany. Młodzi ludzie mają również mniejszą swobodę w samodzielnym (według własnej woli) organizowaniu czasu wolnego, co wynika z braku doświadczenia w radzeniu sobie z różnymi sytuacjami życiowymi oraz niedojrzałości psychicznej. Ograniczenia te w dzisiejszych czasach wydają się mniejsze niż dawniej, co łączy się z nowym spojrzeniem na proces wychowania. Obecnie zmierza się do tego, aby włączyć dziecko w podejmowanie decyzji w sprawach, które go bezpośrednio dotyczą, oraz brać pod uwagę jego zdanie. Najbardziej odpowiednim obszarem do tego typu działań jest czas wolny młodego człowieka. Dawanie dziecku wolności w wyborze zajęć dodatkowych wynika z akceptacji jego pasji i zainteresowań. Zorganizowany w ten sposób czas wolny przynosi dziecku radość i wdraża go do samowychowania. Pomoc w wyborze takiej lub innej formy zajęć wolnoczasowych bywa jednak konieczna. Bogactwo proponowanych przez różne instytucje możliwości spędzania czasu wolnego jest obecnie tak wielkie, że wybór może być trudny, szczególnie dla małego dziecka. Niewielki zasób doświadczeń uniemożliwia

²¹ Zob. T. Wujek, *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 12; K. Czajkowski, *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1970, s. 18; J. Izdebska, *Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich*, [w:] *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, red. K. Przecławski, WSiP, Warszawa 1978, s. 23; M. Walczak, *Wychowanie do czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994, s. 7–9; M. Cze-repaniak-Walczak, *Od próżniactwa do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 234.

mu właściwą ocenę tego, co jest korzystne dla jego prawidłowego rozwoju, a co bezwartościowe lub szkodliwe. Dlatego dzieci i młodzież powinny uczyć się właściwych wyborów pod kierunkiem osoby dorosłej²².

Analizując zaprezentowane wyżej aspekty czasu wolnego dzieci i młodzieży, możemy go podzielić na dwa obszary:

- 1) czas zorganizowany (zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne);
- 2) czas niezorganizowany (nieformalna aktywność, czas wolny w samotności, w grupie rówieśniczej, w rodzinie)²³.

Współcześnie większość rodziców ma świadomość znaczenia czasu wolnego dla dziecka. Również szkoły oraz wiele instytucji kulturalno-oświatowych dba o wartościowe jego zagospodarowanie, tak by młodzi ludzie mieli zapewnione warunki zarówno do rekreacji, jak i rozwoju osobowości. Niektórzy z pedagogów zwracają uwagę na nowe, niepokojące zjawisko „przeinwestowania” edukacyjnego w stosunku do dzieci i młodzieży²⁴. Dążąc do wszechstronnego rozwoju dziecka, rodzice i nauczyciele starają się zapełnić jego każdą wolną chwilę zajęciami rozwijającymi zdolności, kreatywność, twórczość – zapominając, że czas niezorganizowany też jest dziecku potrzebny, aby odpocząło po trudach nauki czy zabawy.

[Współcześnie] mamy do czynienia z ideą dzieciństwa jako czasu akumulacji kapitału: społecznego, intelektualnego czy symbolicznego. To czas wolny zorganizowany, szczerze zagospodarowany. [...] A dzieci potrzebują takiego nieustrukturyzowanego czasu, który nie przelicza się na lekcje baletu, treningi karate, zajęcia z rysunku czy kurs angielskiego, ale czasu grzebania patykiem w ziemi, wałęsania się po podwórku, eksplorowania różnych miejsc, abordażu krawężników itd.²⁵.

²² Wiele instytucji kultury dostosowuje swoją ofertę programową do wymogów społeczeństwa konsumpcyjnego, oferując w miejsce ambitnych propozycji „strawę łatwo i szybko przyswajalną”. Dobra intelektualne i duchowe zdominowane zostały przez wartości utylitarne i hedonistyczne. Współczesna kultura, podporządkowana rynkowi i konsumpcji, infantyлізуje odbiorców, a uczestnictwo w niej (korzystanie z jej dóbr) stało się bardzo płytkie, zob. B. Jedlewska, *Współczesne oblicza kultury – aktualny wymiar uczestnictwa w kulturze*, [w:] *Dom kultury w XXI wieku. Wizje, niepokoje, rozwiązania*, red. B. Jedlewska, B. Skrzypczak, Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych, Olsztyn 2009, s. 17–22.

²³ J. Bojanowicz, *Sposoby spędzania czasu wolnego gimnazjalistów w kontekście zachowań agresywnych*, [w:] *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*, red. E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz, Radomskie Towarzystwo Naukowe, Radom 2015, s. 135.

²⁴ *Ibidem*, s. 133.

²⁵ M. Brzozowska-Brywczyńska, *Wolny czas w (do)wolnej przestrzeni. Kilka uwag o miejscach dziecięcych w mieście*, [w:] *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, red. D. Mroczkowska, Difin, Warszawa 2011, s. 139–140.

Dlatego szczególnie w przypadku młodszych dzieci należy zachować właściwe proporcje między czasem wolnym przeznaczonym na odpoczynek i czasem wolnym przeznaczonym na rozwój. Jak wskazują wyniki badań, coraz więcej dzieci jest przeciążonych obowiązkami, zbyt dużą liczbą zajęć dodatkowych, zbyt szybkim tempem życia. Szczególnie wyraźnie odczuwają ten stan wtedy, gdy towarzyszy mu brak czasu na kontakty z bliskimi i rówieśnikami, zabawę, aktywność ruchową²⁶. Permanentne przemęczenie młodego organizmu może mieć negatywne skutki dla wszystkich obszarów jego funkcjonowania. Ważne zatem jest, aby młody człowiek miał – zorganizowaną odpowiednio do wieku i zainteresowań oraz możliwości – przestrzeń czasową dla siebie.

Funkcje czasu wolnego w odniesieniu do dzieci i młodzieży

Funkcja to pewna czynność, rodzaj działalności i dające się zaobserwować konsekwencje takich działań. Przez funkcje czasu wolnego dzieci i młodzieży będziemy rozumieć różne działania o szeroko pojętym charakterze wychowawczym, mające na celu budowanie nowych umiejętności i postaw lub ich korektę²⁷.

W literaturze pedagogicznej dostępne są liczne klasyfikacje funkcji czasu wolnego. Wynika to ze zróżnicowanych sposobów jego wykorzystania, motywacji co do wyboru takiej lub innej formy, jak też grupy docelowej, która ten czas chce spożytkować. Wybrane i zaprezentowane poniżej klasyfikacje uzmysławiają nam, w jakie wartości wyposaża człowieka czas wolny. Kładą one nacisk na działania poznawczo-intelektualne, zachowania związane z przyswajaniem określonych norm i zachowań, czynności uspołeczniające, aktywności rozwojowe – i dlatego zostały wybrane do przedstawienia funkcji czasu wolnego dzieci i młodzieży.

Funkcja kształcąca (edukacyjna) wyraża się w rozwijaniu zainteresowań nauką i techniką, poszerzaniu horyzontów umysłowych, nabywaniu umiejętności organizowania sobie zajęć pozaszkolnych i racjonalnym zarządzaniu swoim czasem.

Funkcja wychowawcza polega na uczeniu się określonych norm postępowania i zachowania.

²⁶ M. Nyczaj-Draż, *Dziecko jako inwestycja współczesnych rodziców z klasy średniej*, „Studia Gdańskie” 2001, t. 28, s. 200.

²⁷ Zob. D. Puciato, T. Szczepak, *op. cit.*, s. 85.

Tabela 2. Funkcje czasu wolnego dzieci i młodzieży

Autor klasyfikacji				
M. Winiarski	E. Wnuk-Lipiński	M. Grochociński	T.W. Gierat	J. Pięta
Funkcje czasu wolnego				
kształcąca	wychowawcza	twórcza	humanistyczna	wychowawcza
kreatywna	edukacyjna	percepcyjna	kreatywna	kształceniowa
integracyjna	integracyjna	uspołeczniająca	społeczna	integracyjna
rekreacyjna	rekreacyjna	rekreacyjna	regeneracyjna	regeneracyjna
opiekuńcza	kompensacyjna	szkodliwa (patologiczna)	kulturotwórcza	kulturowa
środowiskowa			kompensacyjna	kompensacyjna
			suspensyjna	profilaktyczna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Grochociński, *Rodzina a czas wolny dziecka*, KAW, Gdańsk 1980, s. 8; E. Wnuk-Lipiński, *Praca i wypoczynek w budźcie czasu*, Ossolineum, Wrocław 1972, s. 10; J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2004, s. 51–60; T.W. Gierat, *Społeczne i pedagogiczne uwarunkowania czasu wolnego*, [w:] *Opieka i wychowanie w Polsce – problemy u progu XXI wieku*, red. Z. Brańka, Oficyna Wydawnicza „Text”, Kraków 1999, s. 127–128; K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider” 2006, nr 12, s. 12.

Funkcja korekcyjna przejawia się w usuwaniu lub zmniejszaniu zaburzeń w zachowaniu, przekształcaniu ich w pozytywną aktywność.

Funkcja humanistyczna przyczynia się do budowania wartości w życiu osobistym i społecznym, stanowiących czynnik wychowawczy w procesie kształtowania młodego człowieka.

Funkcja kreatywna (twórcza) pomaga w rozwoju zainteresowań, wykrywaniu i rozwijaniu uzdolnień i talentów, kształtowaniu postaw twórczych i predyspozycji do kierowania własnym rozwojem.

Funkcja kulturalna (kulturotwórcza) umożliwia edukowanie przez różne formy kultury, przyswajanie wartości tkwiących w kulturze oraz tworzenie nowych wartości w oparciu o aktywność kulturalną. Przeżywanie i tworzenie dóbr kulturalnych jest cenne, gdyż młody człowiek nie pozostaje jedynie biernym odbiorcą – dobra kulturalne stają się jego osobistą własnością, a zarazem wzbogacają jego osobowość. Wpływa to na rozbudzanie poczucia estetyki i wrażliwości na piękno.

Funkcja percepcyjna rozwija osobowość przez poznawanie i odbiór cudzej twórczości.

Funkcja opiekuńcza (kompensacyjna) wiąże się z tworzeniem warunków do zaspokajania potrzeb, przeciwdziałaniem czynnikom zaburzającym rozwój oraz wyrównywaniem braków rozwojowych w funkcjonowaniu jednostki.

Funkcja rekreacyjna (regeneracyjna) wspomaga w organizowaniu wypoczynku, zabawy i rozrywki dla odpoczynku psychicznego i fizycznego.

Funkcja integracyjna (uspołeczniająca, społeczna) ukierunkowana jest na zbliżanie się do siebie dzieci, młodzieży i dorosłych zamieszkałych w najbliższym środowisku oraz budowanie więzi interpersonalnych. Dzięki takim kontaktom budzi się potrzeba współdziałania z innymi.

Funkcja środowiskowa obejmuje podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej społeczności lokalnej, rozbudzanie i wzmacnianie motywacji do podejmowania działalności opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej oraz inicjowanie współpracy między instytucjami dla dobra dzieci i młodzieży.

Funkcja suspensywna zatrzymuje bądź powstrzymuje na pewien czas negatywne wpływy środowiska społecznego, przyczyniające się do niewłaściwego spędzania czasu wolnego.

Funkcja profilaktyczna polega na kształtowaniu umiejętności racjonalnego wykorzystania czasu wolnego tak, by podejmowane zajęcia w sposób optymalny zaspokajały potrzeby osobiste i były zgodne z pożądanym modelem wychowawczym. To także działania mające na celu zapobieganie nieaprobowanym społecznie zachowaniom młodych ludzi.

Funkcja szkodliwa (patologiczna) dotyczy podejmowanych w czasie wolnym zajęć, które wpływają negatywnie na rozwój i funkcjonowanie dzieci i młodzieży.

Przytoczone funkcje czasu wolnego (oprócz funkcji patologicznej) mają doniosłe znaczenie dla wszechstronnego i prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Czas wolny młodych ludzi spełniający większość z tych funkcji jest nie tylko efektywnym równoważnikiem czasu nauki i życia w domu rodzinnym, ale staje się ważnym gwarantem dobrej pracy w szkole oraz działania w życiu pozaszkolnym.

Wymienione funkcje decydują o rozwoju intelektualnym, psychicznym i fizycznym. Przyczyniają się do zaspokojenia potrzeby wiedzy i samorealizacji, rozwijania potrzeb kulturalnych, społecznych, nabywania nowych umiejętności, do budzenia zainteresowań i stwarzania tak potrzebnej w życiu dzieci i młodzieży atmosfery radości, przyjemności i zabawy. Zwracają też uwagę na fakt, że czas wolny można odpowiednio zorganizować, uczyć wartościowych sposobów jego spędzania oraz korygować czy eliminować niewłaściwe, niepożądane zachowania.

Funkcje czasu wolnego możemy zatem ująć w czterech aspektach, które nadają mu wartość środka wychowawczego:

- 1) pedagogicznym,
- 2) psychologicznym,

- 3) socjologicznym,
- 4) fizjologiczno-zdrowotnym²⁸.

Pozytywne i negatywne sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież

Sposoby spędzania czasu wolnego to pewne rozwiązania, za pomocą których osiąga się zamierzone cele wychowawcze. Mają one istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania młodego człowieka. Powinny być dobrane do jego wieku, zainteresowań oraz możliwości. Biorąc pod uwagę wykonywane w tym czasie czynności, sposoby spędzania czasu wolnego możemy pogrupować na kategorie wynikające z²⁹:

- przyjętych na siebie obowiązków (doksztalcanie, pomoc w domu, opieka nad młodszym rodzeństwem);
- działalności organizacyjno-społecznej (np. praca w samorządzie uczniowskim);
- aktywności w dziedzinie artystycznej, technicznej, sportowej (zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, wycieczki, gry i zabawy ruchowe, udział w imprezach artystycznych);
- uczestnictwa w kulturze (uczęszczanie do kina, teatru, muzeum, filharmonii, na wystawy);
- uczestnictwa w życiu społecznym (przebywanie z sympatią, spotkania z kolegami, uczęszczanie do dyskotek, klubów, zorganizowane spotkania towarzyskie);
- realizacji indywidualnych zamiłowań (różnego rodzaju pasje, hobby);
- korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych (Internet, smartfon, komputer);
- zachowań o charakterze ryzykownym, w konsekwencji mogących przyjąć formę patologii społecznej³⁰ (poszukiwanie ekstremalnych wrażeń, uczest-

²⁸ K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, s. 49–53, zob. też G. Cęcelek, *Ubóstwo materialne rodziny ważnym determinantem specyfiki spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież*, [w:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016, s. 34–35.

²⁹ B. Krupa, *Preferencje młodzieży w zakresie spędzania czasu wolnego*, [w:] *Wyzwania i zagrożenia adolescencji*, red. W. Poleszak, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2015, s. 61–63.

³⁰ Terminem „zachowania ryzykowne” określa się działania niosące ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jak i dla jej otoczenia społecznego. Terminy równoznaczne to: zachowania dysfunkcyjne, dysfunkcjonalne lub problemowe, zob. J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profe-*

nictwo w aktach wandalizmu, palenie tytoniu, używanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych, przemoc, w tym przemoc w sieci, wczesna aktywność seksualna, zachowania agresywne i przestępcze).

Jak widać, sposób spędzania czasu wolnego nie ogranicza się jedynie do zachowań o znaczeniu pozytywnym dla jednostki. Może on być wypełniony czynnościami odbiegającymi od przyjętych norm i zasad społecznych, oddziałującymi negatywnie na rozwój moralny, emocjonalny, społeczny i zdrowotny młodych ludzi. W odniesieniu do tego rodzaju zjawisk można mówić o destrukcyjnej czy nawet demoralizującej funkcji zajęć wypełniających czas wolny. Badacze wskazują, że wiele zachowań ryzykownych występuje w czasie niezorganizowanym, kiedy młodzi ludzie się nudzą, nie mają pomysłów na konstruktywne zagospodarowanie czasu wolnego (w ich życiu dominuje monotonia, powtarzalność, brak nowości i pozytywnej ekscytacji). Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wymienia się m.in. deficyt pozytywnych wzorów spędzania czasu wolnego wyniesionych z domu, brak kompetencji wychowawczych rodziców, negatywny wpływ środowiska rówieśniczego, niekorzystne oddziaływanie mediów, mało atrakcyjną ofertę zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Poznanie i zrozumienie przyczyn występowania zachowań ryzykownych wśród młodych ludzi ma duże znaczenie dla praktyki pedagogicznej, pomaga w podejmowaniu odpowiednich działań profilaktycznych (zapobiegawczych). Niektóre strategie i modele oraz konstruowane na ich podstawie programy profilaktyczne kierowane do młodych ludzi przejawiających zachowania problemowe o różnym natężeniu bazują na wychowawczych walorach czasu wolnego.

Wybrane założenia profilaktyki problemów dzieci i młodzieży

Profilaktyka definiowana jest jako ogół działań podejmowanych w celu zapobiegania pojawieniu się i/lub rozwojowi niepożądanych zachowań i stanów rzeczy (dysfunkcji, chorób, zaburzeń rozwoju itp.), czyli zjawisk stanowiących zagrożenie dla danej zbiorowości społecznej³¹. Pod pojęciem profilaktyki kryje się również każda postawa powstrzymująca bierność społeczną i kwestionująca przyzwolenie społeczne na negatywne zachowania. Celem działań profilaktycznych jest wzmocnienie czynników chroniących przy jednoczesnej

sjonalnej psychoprofilaktyki, ORE, Warszawa 2012, s. 11–12, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/225/programy_profilaktyczne_2012.pdf [dostęp: 5.01.2020].

³¹ B. Woynarowska, *Profilaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 943–945.

redukcji czynników ryzyka. Do czynników chroniących zaliczamy promowanie rozwoju człowieka, kształtowanie jego tożsamości osobowej, społecznej i kulturowej, osiąganie zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego oraz pomoc w kształtowaniu umiejętności przeciwstawiania się życiowym trudnościom. Czynnikiem chroniącym jest też umiejętność wartościowego zagospodarowania czasu wolnego. Czynniki ryzyka – to wszystkie niewłaściwe i zagrażające jednostce warunki społeczno-kulturowe, takie jak ryzyko utraty zdrowia i bezpieczeństwa, stres, izolacja społeczna, przemoc³².

W literaturze pedagogicznej można odnaleźć różne podejścia i koncepcje działań profilaktycznych. Obecnie w profilaktyce problemów dzieci i młodzieży dominuje nurt, który bywa określany jako profilaktyka konstruktywna (pozytywna). Polega on na wzmacnianiu czynników chroniących i rozwijaniu potencjału jednostki³³. Dzięki wzmacnianiu czynników chroniących młody człowiek może stawiać opór czynnikom ryzyka. Działania o takim charakterze wspierają rozwój młodych ludzi, pomagają im odnaleźć sens życia, budują ich poczucie własnej wartości, uwrażliwiają na potrzeby innych, uczą rozwiązywania sytuacji problemowych w sposób powszechnie akceptowany, przygotowują do podejmowania decyzji i przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania. Warunkiem skuteczności profilaktyki problemów dzieci i młodzieży jest skoordynowane działanie we wszystkich obszarach funkcjonowania. Oznacza to, że interwencje profilaktyczne powinny być skierowane na najważniejsze modyfikowalne czynniki ryzyka i czynniki chroniące tkwiące zarówno w samej jednostce, jej bliskim otoczeniu społecznym, jak i szeroko rozumianym środowisku³⁴.

Realizacja działań profilaktycznych może odbywać się na trzech poziomach: uniwersalnym, selektywnym i wskazującym³⁵. Pierwszy z nich to pro-

³² B. Zinkiewicz, *Profilaktyczny wymiar działalności rodzinnych kuratorów sądowych*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, s. 44.

³³ J. Szymańska, *op. cit.*, s. 11–12.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ W literaturze przedmiotu opisane są dwa podziały poziomów profilaktyki. Dawna klasyfikacja (wprowadzona w roku 1957) zawiera trzy poziomy: pierwszorzędowy, drugorzędowy i trzeciorzędowy. Nowa, powstała na początku lat 90. ubiegłego wieku, zawiera także trzy poziomy, ale w podziale tym profilaktyka została wyraźnie oddzielona od leczenia i innych działań adresowanych do osób i grup wysokiego ryzyka. W nowym podziale profilaktyka uniwersalna odpowiada profilaktyce pierwszorzędowej, profilaktyka selektywna i wskazująca przyporządkowana została do profilaktyki drugorzędowej jako jej dwa poziomy, zaś profilaktyka trzeciorzędowa została usunięta z obszaru profilaktyki, zob. K. Ostaszewski, *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, nr 7–8, s. 40–41. Na potrzeby niniejszego opracowania wybrano klasyfikację nowszą, która wpasowuje się w działalność placówek wychowania pozaszkolnego.

filaktyka uniwersalna, adresowana do ogółu społeczeństwa. Jej celem jest redukcja czynników ryzyka, ograniczanie inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych i zapobieganie nowym przypadkom. Główne działania to dostarczenie wiedzy oraz uczenie umiejętności psychologicznych i społecznych, niezbędnych do zapobiegania problemom. Profilaktyka selektywna odnosi się do grup zwiększonego ryzyka, które z uwagi na szczególne warunki życiowe podlegają działaniu licznych czynników ryzyka i są zagrożone występowaniem problemów i zaburzeń (np. uczniowie z trudnościami w szkole, dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, dzieci z domów dziecka itp.). Jej celem jest opóźnienie podejmowania różnych zachowań ryzykownych. Główne działania są podobne do tych realizowanych w ramach profilaktyki uniwersalnej, ale uwzględniają specyfikę potrzeb i problemów grupy, której są dedykowane. Profilaktyka wskazująca kierowana jest do grup zwiększonego ryzyka, u których występują wczesne objawy dysfunkcji (np. częste wagary, okresowe upijanie się) i sygnały o pojawianiu się poważniejszych problemów związanych z zachowaniem (np. notowanie przez policję). Jej celem jest ograniczenie czasu trwania dysfunkcji. Główne działania to indywidualna diagnoza przyczyn oraz interwencja, także w środowisku rodzinnym³⁶.

Czynności podejmowane na tych trzech poziomach profilaktyki różnią się intensywnością i czasem trwania, inne jest także przygotowanie kadry. Im głębszy poziom profilaktyki, tym mniejsza jest grupa odbiorców, a cały proces jest dłuższy i bardziej intensywny. Na poziomie pierwszym podejmowanie zabiegów naprawczych nie wymaga specjalistycznych kwalifikacji. Na poziomie drugim i trzecim osoby prowadzące działania powinny posiadać właściwe przygotowanie merytoryczne i metodyczne.

Na każdym poziomie wykorzystywane są różne strategie i modele oddziaływań profilaktycznych³⁷. W kontekście tematyki artykułu omówione zostaną strategie działań alternatywnych oraz model alternatywnych form.

Strategie działań alternatywnych mają na celu pomoc młodemu człowiekowi w zaspokojeniu ważnych potrzeb (np. potrzeby przynależności, uznania) i osiągnięciu odpowiedniego poziomu satysfakcji życiowej. Działania typowe dla tych strategii polegają na umożliwieniu jednostce zaangażowania się w jakąś dziedzinę pozytywnej aktywności, np. twórczości artystycznej, sportowej,

³⁶ J. Szymańska, *op. cit.*, s. 36–37.

³⁷ Są to: strategie informacyjne, strategie edukacyjne, strategie działań alternatywnych, strategie interwencyjne, strategie redukcji szkód oraz model oświaty zdrowotnej, model alternatywnych form, model edukacji humanistycznej, model edukacji społecznej, model edukacji w zakresie umiejętności życiowych, model promocji zdrowia, zob. B. Zinkiewicz, *op. cit.*, s. 46–47.

wolontariatu. W tym podejściu zakłada się, że brak warunków do samorealizacji (a tym samym – okazji do podniesienia samooceny poprzez osiągnięcie sukcesów czy rozwoju zainteresowań) sprzyja zachowaniom dysfunkcyjnym. Narażone są na nie zwłaszcza dzieci i młodzież ze środowisk zaniedbanych wychowawczo – tzw. podwórkowe dzieci, nudzące się, wędrujące przez miasto w poszukiwaniu wrażeń³⁸.

Jeśli chodzi o modele, to wychowawcze walory czasu wolnego wykorzystywane są w modelu alternatywnych form. Jego celem jest popularyzowanie aktywnych i konstruktywnych form spędzania czasu wolnego: w świetlicach, klubach sportowych, zespołach zainteresowań artystycznych, na wycieczkach itp. Model alternatywnych form polega na uczeniu atrakcyjnych i społecznie akceptowanych form spędzania czasu wolnego, tak aby stanowiły one alternatywę dla zachowań problemowych³⁹. Tak spożytkowany czas wolny wzmacnia zachowania pozytywne i wycisza bądź eliminuje zachowania niepożądane, stając się przestrzenią do działań wychowawczych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych. W obrębie strategii i modeli działań profilaktycznych konstruowane są programy wychowawcze, nawiązujące w swej treści do ogólnych założeń teoretycznych poszczególnych podejść⁴⁰. Aby nauczyć racjonalnego wykorzystania czasu wolnego, należy najpierw podjąć działania mające na celu wyeliminowanie lub zminimalizowanie w jego obrębie zjawisk zdefiniowanych jako niekorzystne dla rozwoju młodego człowieka, a następnie dostarczać inspiracji w kierunku zachowań społecznie pożądanych.

Profilaktyka i wychowanie są procesami ściśle ze sobą powiązanymi i wzajemnie się uzupełniającymi. Zadaniem wychowania jest świadome oddziaływanie mające na celu rozwój i kształtowanie dojrzałej osobowości, profilaktyka kompensuje niedostatki wychowawcze i przygotowuje warunki do sprawnego realizacji procesu wychowania. Działalność profilaktyczna odgrywa istotną rolę w kształtowaniu młodego człowieka i wykorzystywana jest w wielu instytucjach zajmujących się edukacją i wychowaniem. Dzieci i młodzież mają możliwość podejmowania w nich różnych aktywności, które stanowią

³⁸ J. Szymańska, *op. cit.*, s. 39; B. Zinkiewicz, *op. cit.*, s. 46.

³⁹ B. Zinkiewicz, *op. cit.*, s. 47; zob. też A. Czerkawski, *Czas wolny gimnazjalistów a zachowania ryzykowne*, [w:] *Wybrane zagadnienia patologii społecznej – implikacje empiryczne*, red. A. Czerkawski, A. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 66–76.

⁴⁰ Wyróżnia się wśród nich programy informacyjne, programy afektywnej edukacji, programy kompetencji społecznych, programy działań alternatywnych i programy wczesnej interwencji, zob. *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, red. Z. Gaś, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2011.

narzędzia kształtowania postaw i osobowości, a więc właśnie wychowania i profilaktyki.

Krótką charakterystyka działalności placówek wychowania pozaszkolnego

Placówki wychowania pozaszkolnego to instytucje funkcjonujące w systemie oświaty narodowej od wielu lat, powołane do zaspokajania różnorodnych zainteresowań i zamiłowań dzieci i młodzieży w ich czasie wolnym. Mieszczą się w szerokim nurcie edukacji nieformalnej, pełnią funkcję komplementarną w stosunku do szkoły. Poprzez realizację różnorodnych zajęć poszerzają wiedzę oraz doskonałą umiejętności młodych ludzi, uzupełniając w ten sposób proces edukacji w szkole. Do instytucji o tym charakterze zaliczamy: pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie oraz pozaszkolne placówki specjalistyczne (np. młodzieżowe obserwatoria astronomiczne).

Zgodnie z rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej placówki wychowania pozaszkolnego realizują zadania edukacyjne, wychowawcze, opiekuńcze, profilaktyczne, prozdrowotne, kulturalne, sportowe i rekreacyjne, wspierające rozwój dzieci i młodzieży⁴¹. Wśród ważniejszych kierunków programowych realizowanych przez placówki wymienić należy:

- edukację kulturalną,
- edukację regionalną,
- edukację ekologiczną,
- edukację patriotyczną,
- edukację międzykulturową,
- edukację prospołeczną,
- edukację prozdrowotną i sportową (promocja zdrowego stylu życia, zapobiegającego zachowaniom ryzykownym),
- edukację techniczną, informatyczną,
- działania wśród dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym: realizacja programów edukacyjnych i profilaktyczno-wychowawczych umożliwiających im angażowanie się w różne dziedziny aktywności artystycznych i sportowych,

⁴¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. z 2015r., poz. 1872 ze zm.

- współpracę ze środowiskiem lokalnym (umacnianie tradycji regionalnych, promowanie lokalnej kultury).

Poprzez różnego rodzaju zajęcia (plastyczne, muzyczne, taneczne, wokalne, teatralne, filmowe, sportowe) placówki wychowania pozaszkolnego kształtują zainteresowania i szczególne uzdolnienia dzieci i młodzieży, poszerzają ich wiedzę, doskonałą umiejętność. Pomagają jednostce odkryć własny potencjał oraz uczą ważnej umiejętności – dysponowania czasem wolnym. Dzięki temu przygotowują młodych ludzi do życia w społeczeństwie (właściwe postawy społeczne, umiejętność podejmowania zespołowych i samodzielnych decyzji, współpraca w grupie). Uczą otwartości na drugiego człowieka (łamanie barier i stereotypów, otwartość na wielość kultur i różnorodność ludzkich zachowań i postaw). Przysposabiają do aktywnego uczestnictwa w kulturze (świadomy odbiorca i twórca kultury). Rozwijają zainteresowania naukowe. Wskazują, jak bezpiecznie i odpowiedzialnie korzystać z Internetu i mediów społecznościowych. Warunki pracy w placówkach wychowania pozaszkolnego sprzyjają swobodnej działalności, wyzwalaniu inwencji i pomysłowości dzieci i młodzieży.

Dzięki prowadzonej przez placówki analizie potrzeb w zakresie organizacji czasu wolnego w środowisku lokalnym, zajęcia pozaszkolne oferowane dzieciom i młodzieży dopasowane są do ich oczekiwań i indywidualnych predyspozycji. W doborze form i treści bierze się pod uwagę zainteresowania i życzenia młodych ludzi. Interesująca oferta zajęć może stanowić alternatywę również dla młodzieży niepotrafiącej zorganizować sobie czasu wolnego samodzielnie w satysfakcjonujący sposób.

Działania profilaktyczne podejmowane przez placówki wychowania pozaszkolnego⁴²

Działalność profilaktyczna prowadzona jest w większości placówek na trzech poziomach. W zakresie profilaktyki uniwersalnej polega na wspieraniu wychowanków w prawidłowym rozwoju i zdrowym stylu życia oraz na promocji zdrowia. W zakresie profilaktyki selektywnej obejmuje wspieranie funkcjonowania emocjonalnego i społecznego uczestników oraz udział dzieci i młodzie-

⁴² Placówki wychowania pozaszkolnego to instytucje prowadzone przez samorządy lokalne. Do realizacji programów profilaktyczno-wychowawczych obligują je stosowne rozporządzenia prawa oświatowego. Każda placówka podejmuje działalność profilaktyczno-wychowawczą w oparciu o Statut Placówki oraz Program Wychowawczy i Program Profilaktyczny, które stanowią integralną całość, a umocowane są w rozporządzeniach prawa oświatowego.

ży w programach profilaktycznych. W zakresie profilaktyki wskazującej realizuje się poprzez współpracę z różnymi poradniami specjalistycznymi.

W ramach działań profilaktycznych wiele placówek realizuje zajęcia wspomagające rozwój osobisty wychowanków. Dzieci i młodzież mogą korzystać z ofert pracowni rozwoju osobistego, pracowni profilaktyki, pracowni aktywności młodzieżowej, klubów młodzieżowych, młodzieżowych centrów wolontariatu, młodzieżowych izb informacyjnych. W placówkach zatrudniani są specjaliści profesjonalnie przygotowani do prowadzenia zajęć profilaktycznych. W ramach zajęć stałych i okresowych organizowane są warsztaty umiejętności społecznych, treningi wrażliwości, warsztaty asertywności, spotkania ze specjalistami (psychologami, terapeutami), mające na celu wyposażenie młodych ludzi w umiejętności konstruktywnego radzenia sobie ze stresem oraz zarządzania emocjami. W ograniczonym zakresie w zajęciach o charakterze specjalistycznym, integrującym, aktywizującym mogą brać udział rodziny uczestników zajęć. W niektórych placówkach do dyspozycji rodziców jest psycholog, u którego mogą zasięgnąć konsultacji w sprawie zachowania dziecka⁴³. Kadra pedagogiczna placówek uczestniczy w konferencjach, warsztatach i szkoleniach dotyczących profilaktyki i wychowania.

Podstawy wszelkich działań profilaktycznych w instytucjach oświatowych tworzą rodzice, nauczyciel i wychowawcy, dlatego w placówkach kładzie się duży nacisk na współpracę z najbliższym środowiskiem dziecka. Do wspólnych inicjatyw zapraszani są rodzice oraz kadra pedagogiczna szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych (światlic socjoterapeutycznych, domów dziecka, szkół specjalnych, zakładów poprawczych itp.). Formy tej współpracy uzależnione są od potrzeb i wzajemnych oczekiwań.

W każdej placówce wychowania pozaszkolnego działa Rada Rodziców, która uczestniczy w planowaniu programu wychowawczego i profilaktycznego, jego wdrażaniu oraz wyrażaniu opinii dotyczących całości podejmowanych inicjatyw. Współpraca placówek wychowania pozaszkolnego z pla-

⁴³ Informacje zebrane na podstawie analizy dokumentacji (statutów, programów profilaktyczno-wychowawczych oraz oferty programowej) udostępnianych na stronach internetowych kilkunastu placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce: Pałacu Młodzieży (PM) w Warszawie, Stołecznego Centrum Edukacji w Warszawie, PM w Gdańsku, PM w Łodzi, PM w Szczecinie, PM w Bydgoszczy, Centrum Młodzieży w Krakowie, PM w Katowicach, Młodzieżowego Domu Kultury (MDK) w Radomiu, MDK nr 1 w Bytomiu, MDK nr 1 w Opolu, MDK „Dom Harcerza” w Krakowie, MDK nr 2 w Poznaniu, MDK w Słupsku, Ogniska Pracy Pozaszkolnej (OPP) w Starogardzie Gdańskim, OPP nr 1 w Warszawie, OPP w Kozienicach. Autorka artykułu w latach 1997–2010 pracowała w jednej z krakowskich placówek wychowania pozaszkolnego. W latach 2002–2010 pełniła funkcję sekretarza Polskiego Stowarzyszenia Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego. Obecnie współpracuje ze Stowarzyszeniem.

cówkami oświatowo-wychowawczymi realizowana jest m.in. poprzez proponowanie zajęć otwartych dla dzieci i młodzieży, wzbogacanie oferty zajęć wolnoczasowych w miejscu przebywania dziecka (w szkole, domu dziecka itp.), organizowanie konkursów tematycznych i przeglądów twórczości artystycznej, przygotowywanie szkoleń dla wychowawców w zakresie metodyki prowadzenia zajęć pozalekcyjnych oraz poradnictwo i pomoc przy planowaniu i organizacji dużych imprez. Oprócz tego placówki wychowania pozaszkolnego współpracują z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, organami administracji publicznej (strażą miejską, policją, strażą pożarną) i instytucjami pozarządowymi.

Warto przeanalizować czynniki, które sprawiają, że placówki są atrakcyjne dla młodych ludzi, a tym samym przyczyniają się do kreatywnego spędzania przez nich czasu wolnego⁴⁴. Jednym z takich czynników jest sposób, w jaki prowadzą swoją działalność (organizacja zajęć). Zajęcia są dobrowolne, młody człowiek ma wolność wyboru celu i przedmiotu edukacji, którą realizuje w swoim wolnym czasie. Uczestnictwo oparte jest na swobodzie wyboru form i treści zajęć, odpowiadających potrzebom i pasjom, a także na czerpaniu przyjemności towarzyszącej rozwojowi. Takie wykorzystanie czasu wolnego daje poczucie swobody oraz możliwość rozwinięcia własnej inicjatywy⁴⁵.

Relacje wychowanka z nauczycielem-instruktorem w placówce wychowania pozaszkolnego charakteryzują się bezpośrednim kontaktem, zaangażowaniem we wspólne działania, budowaniem więzi opartych na szacunku i zrozumieniu (instruktorzy dobrze znają swoich wychowanków, zdarza się, że dzieci uczęszczają na zajęcia do jednej pracowni przez kilka lat, a nauczyciele są świadkami ich porażek i sukcesów). Nauczyciel współpracujący z młodym człowiekiem wspiera go w rozwoju, oddziałuje na jego emocje, zainteresowa-

⁴⁴ K. Grzesiak, *Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego – przykłady dobrych praktyk*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, Kraków 2019, s. 21–46.

⁴⁵ M. Żelazkiewicz (*Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych*, Ossolineum, Wrocław 1980, s. 71) wymienia pięć zasad zajęć w czasie wolnym: zasadę dobrowolności uczestnictwa wychowanków w zajęciach i dowolności ich wyboru, zasadę dostosowania działalności do potrzeb i zainteresowań wychowanków, zasadę atrakcyjności zajęć, zasadę wszechstronnej aktywizacji wychowanków, zasadę ukierunkowania aktywności w czasie wolnym. Na zasadę indywidualizacji przy wyborze zajęć zwraca uwagę J. Winiarski (*Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży w rejonie zamieszkania*, WSiP, Warszawa 1979, s. 25–26) według którego w placówkach wychowania pozaszkolnego istnieją lepsze warunki do realizacji zasady indywidualizacji niż w szkole, gdzie obowiązuje sztywna struktura organizacyjna i programowa. W placówce dziecko pracuje we własnym tempie, a prowadzący zajęcia może dostosować metody do możliwości jednostki.

nia, talent⁴⁶. Wiedza, jaką w ten sposób nabywa wychowanek, jest w znacznej części oparta na przeżyciach. W czasie zajęć występuje intelektualny i emocjonalny związek mistrz – uczeń. Tego rodzaju relacje niezwykle rzadko występują w szkole, gdzie wymagana jest kontrola osiągnięć ucznia⁴⁷.

Istotna z wychowawczego punktu widzenia, szczególnie w kontekście budowania umiejętności społecznych, jest grupa, w której odbywają się zajęcia. Stanowi ją niewielka liczba osób (co najmniej 12 wychowanków), zazwyczaj mieszana wiekowo, połączona wspólnymi zainteresowaniami, a często pasjami. W takiej przestrzeni naturalna jest wzajemna pomoc, współpraca, współdziałanie, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami. Młodzi ludzie bardzo dobrze się znają, a dzięki wzajemnym relacjom są uwrażliwieni na potrzeby innych, uczą się akceptacji i wsparcia.

Zbierając wszystkie opisane wyżej elementy działalności placówek wychowania pozaszkolnego, możemy wskazać wiele czynników chroniących, które wynikają bezpośrednio z funkcjonowania tych instytucji. Te czynniki to:

- kształtowanie u uczestników poszanowania norm i wartości (wychowanie do wartości, wskazywanie właściwych i prawych autorytetów do naśladowania, przestrzeganie zasad);
- nabywanie umiejętności społecznych, poznawczych i praktycznych (m.in. uczenie młodych ludzi wyznaczania sobie celów i wytrwałego dążenia do ich realizacji, świadomego i odpowiedzialnego podejmowania i finalizowania działań, umiejętnego zarządzania czasem);
- umożliwienie odnoszenia sukcesów (naukowych, artystycznych, technicznych i sportowych), a przez to dowartościowanie i podniesienie samooceny;
- dobrowolność udziału w zajęciach;
- pozytywne wzorce nauczycieli-instruktorów (nauczyciel jako mistrz, jako inspirator organizujący czas wolny, diagnozujący możliwości i potrzeby wychowanka);
- personalizacja uczestników;
- przynależność do pozytywnej grupy rówieśniczej;
- działania nastawione na integrację wszystkich uczestników zajęć, których

⁴⁶ Nowe spojrzenie na rolę nauczyciela wychowawcy w organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży prezentuje D. Dolata w artykule: *Coaching we wspomaganie organizacji czasu wolnego młodzieży*, [w:] *Kultura czasu wolnego...*, Łódź 2016, s. 44–53.

⁴⁷ K. Grzesiak, *Kształtowanie kompetencji uczestników zajęć placówek wychowania pozaszkolnego do świadomej partycypacji w kulturze*, [w:] *Kompetencje – kształcenie – ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*, red. J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, s. 95.

efektem jest m.in. postawa akceptacji – osvajanie i zaznajamianie dzieci i młodzieży z „innością” będącą naturalnym elementem rzeczywistości (placówki swoim wpływem obejmują całe środowisko dzieci i młodzieży, w tym również dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które według badań znacznie częściej niż ich pozostali rówieśnicy padają ofiarami przemocy);

- oferta zajęć wolnoczasowych dostosowana do potrzeb i oczekiwań środowiska lokalnego.

Podsumowanie

Wychowanie młodych ludzi do racjonalnego i wartościowego wykorzystania czasu wolnego jest sprawą niezwyklej wagi. Umiejętność zagospodarowania czasu wolnego zajęciami wzbogacającymi osobowość nie jest człowiekowi „dana”. Inspirowanie i ukierunkowanie zainteresowań i pasji to zadanie rodziny, szkoły i środowiska lokalnego⁴⁸. Gdy nauczymy dzieci i młodzież wypełniać czas wolny czynnościami odpowiadającymi ich pozytywnym pragnieniom i zainteresowaniom, wtedy nie będzie on czasem pustym, zmarnowanym, „czasem do zabicia”, a stanie się czasem spełniającym wszystkie definicyjnie przypisane mu wartości. Pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie, wychowując do kultury czasu wolnego, wspierają cztery sfery aktywności młodego człowieka: umysłową, społeczną, artystyczną i fizyczną. Przyczyniają się tym samym do wzmocnienia czynników chroniących, umożliwiających prawidłowy rozwój jednostki.

⁴⁸ A. Panek, *Pedagogika czasu wolnego – tradycje a współczesne tendencje*, „Państwo i Społeczeństwo” 2002, nr 2, s. 239.

Danuta Skulicz

dr

ORCID: 0000-0002-4711-2160

Kształtowanie kompetencji społecznych zadaniem edukacyjnym w przygotowaniu dzieci i młodzieży do pokonywania zagrożeń w środowisku życia

Streszczenie

Kompetencje społeczne można rozumieć jako złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych określonego typu. Umiejętności te jednostka nabywa w toku treningu społecznego. Kompetencje przejawiają się w zdolności do wykonywania zadań w zakresie określonej formy aktywności społecznej lub jako zdolność spełniania określonych funkcji zgodnie z przyjętymi standardami. Kształtowaniu kompetencji społecznych służy rozwijanie umiejętności życiowych (*life skills*). Umiejętności te są szczególnie przydatne w pokonywaniu zagrożeń w środowisku życia dzieci i młodzieży. Kształtowanie umiejętności życiowych, stanowiących fundament naszego funkcjonowania, może odbywać się na każdym etapie życia.

Treści zawarte w rozdziale obejmują następujące zagadnienia: 1) przegląd stanowisk dotyczących kompetencji społecznych; 2) klasyfikację umiejętności życiowych; 3) kształtowanie umiejętności życiowych dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, umiejętności życiowe, zagrożenia w środowisku życia

Forming social competences as an educational task in the process of preparing children and adolescents for coping with threats in their life environment

Abstract

Social competences can be understood as complex skills which determine the ability to cope with social situations of a given type. The skills are acquired in the process of social training. Competences are reflected in an ability to pursue tasks, in a given type of social activity or can be seen as an ability to carry out specific functions following specified standards. Forming social competences serves to develop life skills. Those skills are especially useful in coping with dangers in the life environment of children and adolescents. Forming life competences may take place at every stage of our lives, the more so as they are a basis of our functioning in everyday life.

The content of the chapter covers the following topics: 1) review of positions on social competences; 2) classification of life skills; 3) shaping life skills of children and youth.

Key words: social competences, life skills, dangers in the life environment

Wstęp

Udział środowisk społecznych wspomaganych przez media w edukacji i socjalizacji dzieci i młodzieży we współczesnym świecie jest tak znaczący, że rola rodziny w promowaniu systemów wartości ewidentnie i znacząco maleje. Więzy z członkami rodziny, a także więzi społeczne w szkole, w grupie rówieśniczej, w środowisku lokalnym, mają znaczenie i są rozwijane wszędzie tam, gdzie podejmowane są celowe i merytorycznie znaczące działania w celu ich kształtowania. Edukacja kulturalna i regionalna czy edukacja zdrowotna i promocja zdrowia to nasilające się trendy zarówno w edukacji, jak i socjalizacji, które czyni się gwarantem znajomości i kultywowania tradycji, poczucia odpowiedzialności społecznej i gotowości do pracy na rzecz dobra wspólnego. Problem w tym, że w całokształcie działań edukacyjnych i socjalizacyjnych programowe działania edukacyjne w wymienionych zakresach stanowią margines działalności szkoły oraz instytucji edukacji pozaszkolnej. Jakże jest zatem rozwiązanie coraz bardziej skomplikowanych „układów” społecznych, szczególnie tych, które w każdym wymiarze stanowią zagrożenie funkcjonowania człowieka w środowisku życia. Można tu zaproponować jedną z wielu dróg rozwoju dzieci i młodzieży, tj. kształtowanie kompetencji społecznych.

Kompetencje społeczne uwarunkowane są cechami osobowości, temperamentem, inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną. Cechy wrodzone i społeczne doświadczenia są istotnymi czynnikami wpływającymi na poziom kompetencji. Kompetencję społeczną określa się również jako „skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych” i „osiąganie celów w życiu społecznym”.

Wysoki poziom kompetencji pozwala na znajdowanie dużej liczby wyjaśnień i przewidywań dotyczących własnych zachowań oraz zachowań partnerów interakcji, a także tworzenie złożonych i bardziej zróżnicowanych konstrukcji tychże interakcji. O zachowaniach kompetentnych społecznie świadczy umiejętność generowania w procesie porozumienia się między ludźmi takich strategii, które prowadzą do podtrzymania i rozwijania więzi interpersonalnych.

Fundamentem kompetencji społecznych są umiejętności życiowe. Działania edukacyjne obejmujące kształtowanie umiejętności życiowych realizo-

wane są najczęściej w programach edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia. Ich skuteczność przejawiająca się w kształtowaniu u dzieci i młodzieży postaw zarówno prozdrowotnych, jak i społecznych sprawia, że programy te włączane są do różnych dziedzin edukacji, np. edukacji językowej, plastycznej, przyrodniczej czy szeroko rozumianej edukacji ekologicznej.

Przybliżanie tematyki rozwoju społecznego dzieci i młodzieży, kształtowania ich kompetencji społecznych, dla których fundamentalne są umiejętności życiowe, nabiera zatem w rzeczywistości XXI w. kluczowego znaczenia, szczególnie w tych obszarach życia, w których występują trudne zdarzenia i zagrożenia.

Przegląd stanowisk dotyczących kształtowania kompetencji społecznych

Pojęcie kompetencji wprowadził do psychologii w 1959 r. Robert White, zajmujący się problematyką wywierania wpływu na otoczenie. Kompetencję ujmował jako specyficznie rozumianą umiejętność: taką, która przyczynia się do skutecznej interakcji z otoczeniem – utożsamiając ją z umiejętnościami społecznymi. Słownik Języka Polskiego definiuje umiejętność jako „praktyczną znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś”, zdolność zaś – jako „predyspozycję do łatwego opanowywania pewnych umiejętności, zdobywania wiedzy, uczenia się”. Kompetencja natomiast rozumiana jest jako „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”. Łacińskie *competentia* oznacza przydatność, odpowiedzialność. Angielskie *competence* oznacza umiejętności, zdolności do wykonywania określonych czynności.

Jeśli przywołamy tu również powszechną w krajach wysoko rozwiniętych instrumentalizację edukacji przedszkolnej i szkolnej, „produkowanie” sprawnych uczestników rynku pracy przy równoczesnym ograniczaniu zadań wychowawczych, których celem jest pełny osobowy rozwój dziecka, to otrzymujemy obraz i perspektywę współczesnej edukacji, w której wychowanie przez wartości i do wartości i socjalizacja, czyli działania, które mają największe znaczenie w rozwijaniu osobowości człowieka, przybierają nowy, co nie zawsze znaczy konstruktywny wymiar¹. Edyta Starostka dokonała wnikliwego przeglądu wielu stanowisk obejmujących kształtowanie kompetencji społecznych. Oto wybrane:

¹ E. Starostka, *Kompetencje społeczne a możliwości interpersonalne*, 1.01.2007, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=254> [dostęp: 12.12.2019].

Cała cywilizacja opiera się na ludzkiej zdolności do współpracy z innymi i prowadzenia wspólnych działań. Ludzie są nam niezbędni do szczęścia i spełnienia, musimy też umieć z nimi współpracować, jeśli chcemy stanąć na wysokości swoich zadań, swoich upodobań².

Efektywne funkcjonowanie w relacjach z innymi jest niezbędną umiejętnością szczególnie w przypadku tych osób, których praca wymaga stałego obcowania z ludźmi. Nauczyciele, kierownicy, doradcy, lekarze, pracownicy socjalni, to grupy zawodów, w których sensowne i owocne kontakty z innymi są koniecznością, a zdolności, umiejętności, kompetencje społeczne są wyznacznikiem efektywności funkcjonowania jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych³.

Kompetencje społeczne określane są również jako skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych, ale też jako zdolności do wykonywania zadań w zakresie określonej formy aktywności społecznej lub jako zdolność spełniania określonych funkcji zgodnie z przyjętymi standardami. W zachowaniach kompetentnych społecznie akcentuje się generowanie w procesie porozumienia się między ludźmi takich strategii, które prowadzą do podtrzymania i rozwijania więzi interpersonalnych.

Kompetencje społeczne można uznać za spójny, funkcjonalny, wykorzystywany w praktyce oraz uwarunkowany osobowościowo zestaw wiedzy, doświadczenia, zdolności, umiejętności społecznych. Zestaw ten umożliwia jednostce podejmowanie i rozwijanie twórczych relacji i związków z innymi osobami, aktywne współuczestniczenie w życiu różnych grup społecznych, zadowalające pełnienie różnych ról społecznych oraz efektywne wspólne pokonywanie pojawiających się problemów⁴.

Różne umiejętności psychospołeczne są niezbędne ludziom we wszystkich okresach życia, aby mogli sprostać licznym wyzwaniom i trudnościom w gwałtownie zmieniającym się świecie. Rozwijanie umiejętności społecznych jest długotrwałym, dynamicznym procesem. Ma on szczególne znaczenie w okresie dorastania, gdyż sprzyja prawidłowemu rozwojowi psychospołecznemu i przygotowaniu do życia w zmieniającym się świecie. Potrzebę kształtowania tych umiejętności u dzieci i młodzieży uzasadnia m.in. ogromna dynamika zmian politycznych, demograficznych, społecznych i ekonomicznych

² D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, tłum. B. Czarnecka, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1992, [cyt. za:] E. Starostka, *op. cit.*

³ A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*.: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, [cyt. za:] E. Starostka, *op. cit.*

⁴ J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Elipsa, Warszawa 2003, [cyt. za:] E. Starostka, *op. cit.*

we współczesnym świecie oraz utrzymujący się wzrost częstości zachowań ryzykownych i ich współwystępowanie.

Metodyka kształtowania kompetencji społecznych ma swoje źródło w wypracowanej w latach 70. XX w. w USA metodzie treningu umiejętności społecznych nazwanej od istoty tej metody *Skillstreaming* (strumieniowanie umiejętności⁵ / kształtowanie umiejętności⁶). Metoda zaprezentowana została w 1973 r. w ramach projektu resocjalizacji agresywnych nastolatków i stosowana była (i jest po wielu modyfikacjach do dnia dzisiejszego) zarówno w amerykańskich szkołach, jak i zakładach wychowawczych dla dzieci i młodzieży. Wykorzystywana jest również w zakładach karnych w ramach przygotowania osadzonych do życia na wolności. Treningi skillstreamingowe obejmują około 50 umiejętności społecznych stanowiących podstawę programów treningowych, które opracowywane są w zależności od konkretnych potrzeb⁷. Tworzone są również programy kształtowania umiejętności prospołecznych małych dzieci. Struktura kompetencji społecznych jest złożona. Mówimy o nich wtedy, gdy człowiek z poziomu rozwoju umiejętności psychospołecznych otwierających drogę do pełnienia różnych ról społecznych w środowisku życia dochodzi do kreowania własnych działań, a także środowiska, w którym żyje, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym. Kreatywność przejawiająca się w planowaniu, projektowaniu i tworzeniu w wymiarze społecznym środowiska życia jest przejawem ukształtowanych i ciągle rozwijanych kompetencji społecznych. Na ich strukturę składają się w pierwszej kolejności umiejętności życiowe (*life skills*), pojęcie zaproponowane przez Gilberta J. Bovtina na przełomie lat 80. i 90. XX w. Inspiracją do upowszechnienia koncepcji promocji zdrowia, ze szczególnym naciskiem na kształtowania umiejętności życiowych, była Konferencja Ottawska w 1986 r., na której uchwalono Kartę Ottawską – akt instytucjonalizacji promocji zdrowia. Wyróżniono w niej pięć kierunków działań rozwijających efektywną strategię promocji zdrowia: tworzenie w państwie zdrowotnej polityki społecznej i środowisk wspierających zdrowie; wzmacnianie działań społecznych; rozwijanie umiejętności indywidualnych oraz kompetencji społecznych (indywidualnych i grupowych); holistyczne ujmowanie korzyści zdrowotnych, ekonomicznych i rozwojowych

⁵ A.P. Goldstein, E. McGinnis, *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia*, tłum. K. Piechowiak, W. Czajer, Wydawnictwo KARAN, Warszawa 2001.

⁶ Eidem, *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, tłum. D. Trzaska, W. Czajer, Wydawnictwo KARAN, Warszawa 2001.

⁷ Zob. E. McGinnis, *Kształtowanie umiejętności małego dziecka. Przewodnik nauczania umiejętności prospołecznych*, tłum. M. Żywicki, J. Morawski, Instytut Amity, Warszawa 2014.

całego kraju poprzez reorientację świadczeń prozdrowotnych i zdrowotnych. Należy podkreślić, iż wszystkie z wymienionych kierunków wskazują na społeczny charakter twórczych działań na rzecz zdrowia człowieka w wymiarze społecznym, psychicznym, fizycznym i duchowym. Urzeczywistnienie efektywnej strategii promocji zdrowia możliwe jest poprzez edukację i socjalizację społeczeństwa na wszystkich etapach jego rozwoju na fundamencie kształtowania umiejętności życiowych, a w konsekwencji – kompetencji społecznych. W praktyce zadania promocji zdrowia realizowane są poprzez edukację zdrowotną i prozdrowotną politykę publiczną.

Klasyfikacja umiejętności życiowych

Termin umiejętności życiowe (*life skills*) według definicji WHO (World Health Organization) oznacza „umiejętności (zdolności) umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia”. Termin ten odnosi się do umiejętności (kompetencji) psychospołecznych. Z punktu widzenia promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyki wielu zaburzeń WHO wyróżnia dwie grupy umiejętności:

- 1) Umiejętności podstawowe dla codziennego życia;
- 2) Umiejętności specyficzne (dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami)⁸.

W procesie nabywania umiejętności życiowych rozwijane są pożądane cechy (właściwości) psychiczne człowieka. Zaliczyć do nich można np.: poczucie własnej wartości, tolerancję, wyrażanie szacunku, dzielenie się z innymi. Barbara Woynarowska przedstawiła propozycje grup umiejętności życiowych według UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*). Wymienione grupy umiejętności to: interpersonalne, dla budowania samoświadomości, dla budowania własnego systemu wartości, podejmowania decyzji oraz radzenia sobie i kierowania stresem. Ze względu na ich przydatność dla edukatorów zdrowia (nauczycieli, wychowawców, terapeutów i in.) w konstruowaniu programów warsztatów edukacji i promocji zdrowia ze szczególnym naciskiem na kształtowanie umiejętności życiowych, w tabeli 1 cytuję zestaw w całości.

⁸ Szerzej na temat edukacji zdrowotnej ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności życiowych zob. B. Woynarowska, *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001, s. 101–108.

Tabela 1. Zestaw grup umiejętności i ich rodzajów zaprezentowany w czasie warsztatów edukacyjnych zorganizowanych przez WHO i UNICEF w Bratysławie w 2000 r.

Grupy umiejętności	Rodzaje umiejętności
Umiejętności interpersonalne	Empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, odmawianie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, współdziałanie ze społecznością
Umiejętności dla budowania samoświadomości	Samooocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała
Umiejętności dla budowania własnego systemu wartości	Zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic związanych z płcią; identyfikacja czynników, które wpływają na system wartości, postawy, tworzenie własnej hierarchii wartości, postaw i zachowań; przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom; działania na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej
Umiejętności podejmowania decyzji	Krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań i zachowań, stawianie sobie celów
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem	Samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy

Źródło: B. Woynarowska, *Podjęcie ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001, s. 103.

Kształtowanie umiejętności życiowych dzieci i młodzieży

Projekt kształtowania umiejętności życiowych, rozbudowany jako wiodący kierunek w edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia, doczekał się pod patronatem UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) realizacji w zadaniach rozpowszechnionej w świecie koncepcji miast, uniwersytetów oraz szkół promujących zdrowie. Działania te rozpoczęły się pod koniec lat 80. XX w. i zaowocowały w pierwszej kolejności przygotowaniem edukatorów zdrowia. W Polsce pod kierunkiem prof. dr hab. med. Barbary Woynarowskiej powstał zespół specjalistów (lekarzy, psychologów i pedago-

gów) przygotowujący edukatorów zdrowia, a także program przedmiotu Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia, wprowadzony obligatoryjnie w ramach studiów nauczycielskich i pedagogicznych w 2002 r. W połowie lat 90. XX w. rozpoczęto pod patronatem UNESCO organizację szkół promujących zdrowie. Obecnie takich szkół i przedszkoli jest w Polsce kilkaset.

Koncepcja rozwijania i kształtowania umiejętności życiowych jako fundamentu postaw prozdrowotnych, a szerzej – postaw społecznych, dostrzegana jest przez nauczycieli i pedagogów w różnych dziedzinach edukacji. Jest ona szczególnie konstruktywna wszędzie tam, gdzie zajęcia edukacyjne realizowane są metodą warsztatową w ramach projektu „Nauka, sztuka, edukacja”, który powstał z inicjatywy pracowników naukowych Wydziału Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, oraz współpracujących z nimi naukowców, wybitnych badaczy, praktyków z innych krajów, skupiających się wokół problemu pracy i opieki nad dzieckiem zdolnym, w szczególności zdolnym plastycznie, w ramach Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2007–2013 „Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie”. Kształtowanie umiejętności życiowych dzieci uwzględnione zostało w modelu edukacji plastycznej dzieci w młodszy wieku szkolnym i należy podkreślić, iż stanowiły istotny element strukturalny proponowanego programu⁹. Na gruncie pedagogiki i psychologii podejmowane są działania metodyczne, projektowane programy i warsztaty kształtowania umiejętności życiowych. Już poza edukacją *stricte* zdrowotną układane są kolejne „zestawy” umiejętności życiowych. Należy zwrócić uwagę na działalność twórczą i edukacyjną psychologa Michała Pasterskiego, autora wyjątkowej książki o kształtowaniu mentalnej dojrzałości człowieka¹⁰. Pasterski opracował i rozwinął w działalności edukacyjnej/ warsztatowej zestaw umiejętności życiowych, w którym wyróżnił: zarządzanie swoją psychiką, zdrowie, umiejętności społeczne, pracę zawodową i inne¹¹. Ze względu na kształtowanie kompetencji społecznych interesują nas trzy ostatnie grupy, do których należą następujące umiejętności:

1. Umiejętności społeczne: aktywne słuchanie, asertywność, autoprezentacja, budowanie relacji w rodzinie, budowanie trwałych związków partnerskich, budowanie zdrowych relacji z innymi ludźmi, coaching, inicjowanie relacji (networking), komunikacja interpersonalna, komunikacja niewer-

⁹ *Nauka, sztuka, edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.

¹⁰ M. Pasterski, *Insight. Droga do mentalnej dojrzałości*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2016.

¹¹ Idem, *Lista umiejętności życiowych*, https://michalpasterski.pl/2015/06/lista_umiejtnosci_zyciowych/ [dostęp: 14.12.2019].

balna (mowa ciała), komunikacja werbalna, kultura osobista, konstruktywna krytyka, modulacja głosu, negocjacje, przywództwo, robienie dobrego pierwszego wrażenia, rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich, seksualność, uwodzenie, wspieranie innych, współpraca w zespole, wyrażanie swoich uczuć, potrzeb i oczekiwań, wystąpienia publiczne;

2. Praca zawodowa: inteligencja finansowa, inwestowanie, organizacja swojej pracy, oszczędzanie, planowanie kariery, produktywność, przedsiębiorczość, sprzedaż, wyszukiwanie danych;
3. Inne: pierwsza pomoc, planowanie podróży, prowadzenie gospodarstwa domowego, survival, utrzymywanie porządku w otoczeniu.

Koncepcja i strategia programów kształtowania umiejętności życiowych ulegały ewolucji: od tradycyjnej oświaty zdrowotnej (koncentracja na przekazywaniu informacji i uświadamianiu negatywnych skutków), przez edukację afektywną, podejście psychospołeczne do podejścia poznawczo-behawioralnego. Jednym z elementów tego ostatniego podejścia jest trening umiejętności życiowych (*life skills*), zaproponowany przez Botvina i wsp. na przełomie lat 80. i 90. XX w.¹².

Wzrastająca w zatrważającym zakresie w ostatnich dekadach liczba i różnorodność patologii społecznych i zachowań dewiacyjnych wśród dzieci i młodzieży spowodowała intensyfikację działań w zakresie konstruowania programów profilaktycznych, w tym programów kształtowania umiejętności życiowych oraz programów terapeutycznych. Najogólniej rzecz ujmując, przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać m.in. w intensyfikacji zagrożeń w środowisku życia, w zagrożeniu bezpieczeństwa w najbliższym otoczeniu i środowisku, zarówno społecznym, jak i przyrodniczym. Zagrożenia te mają charakter polityczny, społeczny, ekonomiczny, a nade wszystko cywilizacyjny. Na temat zagrożeń dzieci i młodzieży tylko w ciągu ostatnich dziesięciu lat opublikowano w naszym kraju ponad 100 opracowań książkowych oraz ponad 150 artykułów. Dominują zagrożenia w sieci, ale występują też zagrożenia środowiska społecznego – od rodziny, poprzez szkołę i środowisko lokalne, po środowisko wirtualne. W konsekwencji, w poszukiwaniu sposobów wyprowadzania dzieci i młodzieży z sytuacji i stanów zagrażających zdrowiu (psychicznemu, społecznemu, fizycznemu i duchowemu), ale i zapobiegania takim sytuacjom, powstają programy promocji zdrowia i programy terapeutyczne, u których podstaw odnajdujemy różne rodzaje umiejętności życiowych. Dzieje się tak, ponieważ to właśnie umiejętności, które kształtujemy, a w konsekwencji posiadamy, otwierają nam drogę do bezpiecznego (o ile to od nas

¹² Zob. B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności*, „Remedium” 2002, nr 5, s. 3.

zależy) i dobrego (o ile takie potrafimy zorganizować) życia. I – co jest również niezmiernie ważne – to właśnie umiejętności życiowe otwierają drogę do szukania pomocy tym, którzy jej potrzebują, gdy sami sobie nie radzą.

Potrzeba kształtowania u dzieci i młodzieży umiejętności życiowych nie jest czymś nowym, gdyż rodzice zawsze uczyli życia swoje potomstwo, a wspierała ich w tym szkoła. Nowym elementem koncepcji proponowanej przez WHO, jest „włączenie edukacji w zakresie umiejętności życiowych do podstawowych zadań szkoły, jako ważnego elementu całego jej programu, powiązanego z codziennym życiem szkoły”¹³. Określa się to jako podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych. Oznacza ono interakcyjny proces nauczania i uczenia się, który polega na zdobywaniu wiedzy, kształtowaniu postaw i umiejętności, dzięki którym młody człowiek bierze większą odpowiedzialność za swoje życie przez: dokonywanie zdrowych wyborów życiowych, większą odporność na negatywne wpływy i presję ze strony innych oraz unikanie zachowań ryzykownych dla zdrowia. Podejście to można opisać jako dobrą metodologię edukacyjną, nieograniczającą się do przekazywania informacji, lecz zachowującą równowagę między trzema komponentami: wiedzą, postawami i umiejętnościami. Wyniki wielu badań wskazują, że efektem programów rozwijania umiejętności życiowych jest lepsze funkcjonowanie dzieci i młodzieży w szkole. Stwierdzono m.in. poprawę relacji uczniowie – nauczyciele, zmniejszenie absencji szkolnej, zwiększenie u uczniów wiary w siebie, większą satysfakcję uczniów ze szkoły, a nauczycieli – z pracy. Wykazano także, że wdrażanie tych programów i korzystanie przez nauczycieli z przygotowanych dla nich materiałów pozytywnie zmienia ich styl nauczania. Najbardziej efektywnym sposobem realizowania warsztatów kształtowania umiejętności, a w konsekwencji – kompetencji społecznych jest wdrażanie programów autorskich zaprojektowanych i wykonanych przez nauczycieli planujących taką działalność edukacyjną. Wprowadzenie do działalności projektowej nauczyciele i pedagodzy mogą odnaleźć m.in. w książce zredagowanej przez autorkę tego artykułu. *Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej* stanowi kompendium wiedzy projektowej przydatnej do konstruowania programów autorskich we wszystkich dziedzinach edukacji szkolnej, w których powinny dominować metody warsztatowe¹⁴.

¹³ *Ibidem*, s. 4.

¹⁴ D. Skulicz, *Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej*, [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Metodyka kształtowania umiejętności życiowych

W ramach warsztatów „Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia”, prowadzonych w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego od 2008 do 2014 r., studentki i studenci pedagogiki mieli możliwość konstruowania pod moim kierunkiem programów kształtowania umiejętności życiowych. Powstało w ten sposób kilkanaście programów, które konstruowane były dla różnych grup wiekowych w zależności od wyboru i decyzji studentów. Przywołam tu jako przykład jeden z najlepszych (pod względem merytorycznym i strukturalnym) programów z 2011 r., w ramach którego miały być realizowane warsztaty kształtowania umiejętności życiowych gimnazjalistów¹⁵. Liczący prawie 70 stron projekt zawierał wszystkie opisane przeze mnie elementy strukturalne programu. W ten sposób powstał program, który po recenzjach (mojej i dra Stanisława Niecińskiego, psychologa) mógł być zastosowany w szkole i w placówkach oświatowych przez nauczycieli i pedagogów – tych oczywiście, którzy ten program stworzyli. Najistotniejsze dla praktyki pedagogicznej są w tego typu programach scenariusze zajęć (warsztatów) kształtowania umiejętności życiowych, ze szczególnym naciskiem na aktywne metody realizacji zadań. Poniżej zaprezentowano przykłady tematyki scenariuszy z przywołanego programu.

Scenariusze zajęć rozwijających umiejętności interpersonalne:

„Słuchajmy się wzajemnie” – aktywne słuchanie;

„Mówienie nie” – asertywność;

„Co dwie głowy, to nie jedna” – praca w zespole;

„Ja też umiem powiedzieć nie” – sztuka odmawiania;

„Jestem wrażliwy na problemy innych” – empatia;

„Zasady i przebieg porozumiewania się z ludźmi” – komunikacja werbalna i niewerbalna;

„Negocjacje sposobem na porozumienie się” – negocjowanie;

„Razem lepiej” – praca w zespole;

„Lepiej współdziałać, niż się izolować” – współdziałanie.

Scenariusze zajęć rozwijających umiejętności dla budowania samoświadomości:

„Czuj się dobrze sam ze sobą” – budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała;

¹⁵ „Jesteś dobry – bądź lepszy!”. Program napisany przez studentów studiów podyplomowych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego pod kierunkiem doc. dr D. Skulicz.

„Jesteś wyjątkowy” – budowanie pozytywnej samooceny;
„Poznaj samego siebie” – identyfikacja własnych mocnych i słabych stron;
„Uśmiechnij się” – pozytywne myślenie.

Scenariusze zajęć rozwijających umiejętności budowania własnego systemu wartości:

„Jak żyć w zgodzie ze społeczeństwem” – zrozumienie różnych norm społecznych;

„Różnice pomiędzy płciami” – identyfikacja różnic związanych z płcią;

„Szczepnij odmienność” – przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom;

„Czym odróżniamy się od innych” – znajomość własnej hierarchii wartości, postaw i zachowań;

„Poznajmy swoje prawa” – jak działać według zasad i norm.

Scenariusze zajęć rozwijających umiejętności podejmowania decyzji:

„Trenuj umysł” – *twórcze myślenie*;

„Zróbmy to razem” – rozwiązywanie problemów;

Scenariusze zajęć dotyczących umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem:

„Zaplanuj swój dzień” – gospodarowanie czasem;

„Silna wola” – samokontrola;

„Myśl pozytywnie!” – radzenie sobie z presją;

„Nie lękajcie się” – radzenie sobie z lękiem.

Do realizacji zadań zaproponowane zostały metody aktywne, których założeniem jest zaangażowanie osób uczących się w proces dydaktyczny¹⁶. Stosowanie metod aktywnych wpływa korzystnie nie tylko na ucznia (wiedza i umiejętności zdobyte samodzielnie są trwalsze), lecz także na nauczyciela. Stosowanie metod aktywnych rozbudza zainteresowania, każdemu uczniowi daje możliwość uczestniczenia w procesie dydaktycznym oraz ułatwia przyswajanie wiedzy. Istotne cechy metod aktywnych to:

- podmiotowość: uczestnicy są podmiotem w procesie uczenia się – podejmują decyzje dotyczące treści i formy uczenia się oraz przebiegu ewentualnych modyfikacji tego procesu;

¹⁶ Szerzej na temat metod aktywnych/aktywizujących zob. G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 194–258.

- indywidualne potrzeby: uczestnicy uczą się tego, co służy uzupełnianiu ich indywidualnych deficytów wiedzy i umiejętności, zaspokajają indywidualne potrzeby rozwojowe;
- kontrakt: treść i forma uczenia się jest ustalona w formie kontraktu wypracowanego przez nauczyciela i uczących się w trybie negocjacji; kontrakt może ulegać zmianom uwzględniającym stan aktualnych potrzeb ucznia;
- odpowiedzialność: uczestnicy biorą odpowiedzialność za treść, formę oraz efekty uczenia się, wywierają aktywny wpływ na wszystko, co dzieje się w grupie, przez doraźne wyrażanie potrzeb i modyfikowanie kontraktu;
- komunikacja: członkowie grupy wywierają wpływ na dotyczące ich decyzje przez utrzymanie stałej, wielostronnej komunikacji, odnoszącej się zarówno do ich własnych potrzeb, jak i treści i formy aktywności grupy oraz rzeczywistych efektów podejmowanych działań i wzajemnych relacji (informacje zwrotne);
- rola prowadzącego (nauczyciela, wychowawcy, trenera, terapeuty, facylitatora): jest organizatorem procesu doświadczania, współplanującym wraz z grupą jej aktywność, koordynującym realizację wspólnego planu działania.

Jest wiele korzyści wynikających ze stosowania metod aktywnych. W zajęciach prowadzonych takimi metodami uczestniczący zapamiętują aż 90% przekazywanej im wiedzy. Ponadto dużo chętniej biorą w nich aktywny udział, gdyż mają ogromny wpływ na przebieg zajęć. Pozwala to także na wszechstronne kształcenie umiejętności uczenia się. Są też ograniczenia wynikające ze stosowania metod aktywnych, ponieważ wymagają one specyficznych warunków (np. odpowiednia ilość miejsca i czasu, materiały edukacyjne, dydaktyczne). Stosowanie metod aktywnych w grupach powyżej 20 osób może sprawiać spore trudności – nauczyciel może nie dać rady kontrolować pracy wszystkich uczniów. Niewątpliwymi walorami metod aktywizujących/aktywnych jest fakt, iż prowadzący zajęcia pomaga członkom grupy w identyfikowaniu ich własnych potrzeb. Pomaga także stworzyć atmosferę, w której uczestnicy mogą być otwarci i ufać sobie wzajemnie. Stosuje różne metody i akceptuje wkład każdej osoby w proces uczenia się. Przykłady zaplanowanych w przywołanym programie grup metod aktywnych:

- 1) Dyskusja, debata „za i przeciw”, debata panelowa, metaplan, sześć kapeluszy myślowych Edwarda de Bono¹⁷.

¹⁷ Metoda twórczego rozwiązywania problemów: każdy kapelusz w innym kolorze odpowiada specyficznemu sposobowi myślenia, które jest rozwijane w toku zajęć warsztatowych. Zob. E. de Bono, *Sześć myślowych kapeluszy*, tłum. J. Krzemień-Rusche, Helion, Gliwice 2008.

- 2) Wchodzenie w rolę – uczenie się empatii (rozumienia motywów różnych zachowań, wyrażania myśli i uczuć, rozumienia różnych postaw), doskonalenie umiejętności komunikowania się i prezentacji swojego stanowiska.
- 3) Analizowanie i rozwiązywanie problemów – kształtowanie umiejętności wnikliwej analizy sytuacji problemowej, ustalania priorytetów, poszukiwania rozwiązań.
- 4) Uczenie się w małych zespołach – uczenie się współpracy, odpowiedzialności; doskonalenie umiejętności komunikowania się.
- 5) Projekt – praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności, kształtowanie umiejętności: twórczego myślenia, podejmowania samodzielnych decyzji, planowania samodzielnej i grupowej pracy, rozwiązywania problemów, odpowiedzialności, samooceny, prezentacji wyników pracy.
- 6) Stacje zadaniowe – w zależności od przygotowywanych zadań: kształtowanie umiejętności takich jak wyszukiwanie informacji, ich analizowanie i planowanie pracy.
- 7) Portfolio (teczka) – kształtowanie umiejętności wyszukiwania i gromadzenia informacji, selekcji materiałów, systematyczności i samooceny. W czasie pracy nad portfolio nauczyciel ma możliwość obserwowania postępów uczniów, ich możliwości intelektualnych, emocjonalnych i sensomotorycznych.
- 8) Wizualizacja – kształtowanie umiejętności wydobywania kwintesencji z tekstu, doskonalenie umiejętności zapamiętywania i kojarzenia: uczenie właściwego rozumienia i interpretacji terminów i symboli. Techniki w tej metodzie: mapa myśli, ilustracje, komiksy, rebusy.

W każdej z wymienionych grup metod możliwe jest zastosowanie wielu technik – i ich znajomość, ale również „wypraktykowanie” przez prowadzącego (np. w ramach warsztatów dla edukatorów) stwarza realne możliwości osiągnięcia zaplanowanych celów programu poprzez efektywną realizację zaprojektowanych zadań.

Etapem równie ważnym jak realizacja poszczególnych zajęć warsztatowych jest ewaluacja programu¹⁸. Odbywa się w trakcie jego trwania (ewaluacja formatywna) i po zrealizowaniu całego programu (ewaluacja końcowa). Podstawowym zadaniem ewaluacji jest opisanie rezultatów końcowych i ocena faktów. Pod uwagę należy wziąć fakty zarówno z pozytywnej, jak i negatywnej strony. W wyniku ewaluacji powinno się uzyskać dogłębną diagnozę sytuacji, co pozwoli na korektę działań i podejmowanie kolejnych decyzji.

¹⁸ Szerzej na temat ewaluacji zob. S. Ubermanowicz, *Ewaluacja splotowa InfoKultury. Skala dwuwagażonych ocen*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2005.

Każda ewaluacja musi dostarczyć szeregu informacji, które pozwolą oszacować efektywność i jakość badanego przedsięwzięcia w kategoriach: zmiany postaw osób uczestniczących w warsztatach, wzrostu ich wiedzy oraz rozwoju umiejętności osiągania standardów określonych w programie.

Ewaluacja w oświacie określona jest jako ocena przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów, służąca doskonaleniu tych działań.

Trafność każdego przedsięwzięcia programu należy ocenić. Ewaluacja i ocena to pojęcia bliskie sobie, ale nie równoznaczne. Ewaluacja bliższa jest badaniu jakości niż ocenie szczegółowych osiągnięć. Przeprowadza się ją na różnych etapach realizacji programu. Dzięki niej możemy:

- 1) określić związek między sposobami i warunkami działania a końcowymi wynikami;
- 2) sprawdzić, czy spełnione zostały oczekiwania organizatorów i uczestników programu;
- 3) lepiej planować dalsze działania.

Podsumowanie

Kształtowanie umiejętności społecznych może być realizowane jako rodzaj interwencji psychoedukacyjnej opartej na czterech regułach nauczania: modelowaniu, odgrywaniu ról, informacjach zwrotnych i transferze umiejętności. Taka interwencja podyktowana jest zawsze zagrożeniem bezpieczeństwa, a w konsekwencji – zdrowia człowieka w każdym wieku. W odniesieniu do dzieci i młodzieży kształtowanie kompetencji społecznych powinno mieć charakter działań profilaktycznych (w odniesieniu do zagrożeń w środowisku życia), ale przede wszystkim – działań programowych, metodycznych, odnoszących się do rozwijania postaw prozdrowotnych dzieci i młodzieży, otwierających im drogę do budowania własnego zdrowia od najmłodszych lat w każdym jego obszarze, tj. zdrowia psychicznego, fizycznego, społecznego i duchowego. Taki kierunek działań jest fundamentalnym zadaniem promocji zdrowia.

Bibliografia

Akty prawne

- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 2002 r., nr 11, poz. 109 ze zm.
- Ustawa z dnia 20 czerwca 1985 r. – Prawo o ustroju sądów powszechnych, Dz.U. z 1985 r., nr 31, poz. 137 ze zm.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz.U. z 1997 r., nr 88, poz. 553.
- Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej, Dz.U. z 2010 r., nr 79, poz. 523.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, Dz.U. z 2001 r., nr 98, poz. 1071.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich, Dz.U. z 2001 r., nr 120, poz. 1294.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz. 1489.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, Dz.U. z 2011 r., nr 296, poz. 1755, art. 1.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2013 r., poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. z 2015 r., poz. 1872.
- Zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów

penitencjarnych i terapeutycznych oraz oddziałów penitencjarnych, <https://edu.cossw.pl/file/redir.php?id=5752> [dostęp: 02.03.2019].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

Opracowania

Adamczyk B., *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.

Agnew R., *Foundation for a general strain theory of crime and delinquency*, „Criminology” 1992, Vol. 30, No 1, s. 47–88.

Agnew R., *Pressured Into Crime: An Overview of General Strain Theory*, Roxbury Publishing Company, Los Angeles, CA 2006.

Agnew R., *Why do they do it? An examination of the intervening mechanisms between „social control” variables and delinquency*, „Journal of Research in Crime and Delinquency” 1993, Vol. 30, No 3, s. 245–266.

Agnew R., White H.R., *An empirical test of General Strain Theory*, „Criminology” 1992, Vol. 30, No 4, s. 475–499.

Antonowicz D.H. Ross R., *Essentials components of successful rehabilitation programs for offenders*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology” 1994, Vol. 38, No 2, s. 97–104.

Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, Instytut Psychiatrii i Neurologii; Warszawa 2005.

Antonovsky A., *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*, „Health Promotion International” 1996, Vol. 11, No 1, s. 11–18.

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, PWN, Warszawa 1991.

Arcury T.A., Johnson T.P., Scollay S.J., *Ecological worldview and environmental knowledge: The ‘New Environmental Paradigm’*, „The Journal of Environmental Education” 1986, Vol. 17, No 4, s. 35–40.

Bachmat P., *Podstawowe zadania kuratorów w ustawodawstwie polskim*, [w:] *Kuratelą sądowną. Sukcesy i porażki*, red. D. Wójcik, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 15–98.

- Bańka A., *Psychologia środowiskowa jakości życia i innowacji społecznych*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2018.
- Bańka A., *Społeczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Bałandynowicz A., *Kliniczny model kurateli sądowej w systemie środków probacyjnych*, [w:] *Dziewięćdziesięciolecie kurateli sądowej w Polsce. Historia – teraźniejszość – przyszłość. Materiały z I Kongresu Kuratorskiego, Ustka 15–17 czerwca 2009 roku*, red. K. Stasiak et al., Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2010, s. 89–123.
- Bałandynowicz A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.
- Bałandynowicz A., *Wielopasmowa teoria resocjalizacji z udziałem społeczeństwa*, „Resocjalizacja Polska/ Polish Journal of Social Rehabilitation” 2010, nr 1, s. 121–156.
- Bartkowicz Z., *Skuteczność resocjalizacji – w kręgu drażliwych pytań*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. XXXV, z. 2, s. 45–54.
- Basak A.M., *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2(4), s. 211–227.
- Baza programów rekomendowanych*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, <https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=105944> [dostęp: 19.06.2020].
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Błażewski W., *Czas wartości i miernikiem efektywności kształcenia*, [w:] *Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2008.
- Bojanowicz J., *Sposoby spędzania czasu wolnego gimnazjalistów w kontekście zachowań agresywnych*, [w:] *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*, red. E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz, Radomskie Towarzystwo Naukowe, Radom 2015.
- Bono E. de, *Sześć myślowych kapeluszy*, tłum. J. Krzemień-Rusche, Helion, Gliwice 2008.
- Borowski R., Wysocki D., *Instytucje wychowania resocjalizującego*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2001.
- Borucka A., *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, [w:] *Resilience. Teoria, badania, praktyka*, red. W. Junik, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011, s. 11–28.
- Borucka A., Ostaszewski K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, t. 12, cz. 1, s. 587–597.

- Borucka A., Ostaszewski K., *Pokonać przeciwności losu – koncepcja resilience*, „Remedium” 2008, nr 7–8, s. 11–13.
- Bulenda T., Musidłowski R., *Nowe unormowania w praktyce penitencjarnej*, [w:] *System penitencjarny i postpenitencjarny w Polsce*, red. T. Bulenda, R. Musidłowski Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 91–107.
- Bulzak-Kalina A., *Pomoc postpenitencjarna skazanym opuszczającym zakład karny – zadania kuratora sądowego*, [w:] *Współczesna kuratela sądowa (wybrane zagadnienia)*, red. B. Zinkiewicz, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2006, s. 70–80.
- Buss A.H., Perry M., *The Aggression Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1992, Vol. 63, No 3, 452–459.
- Capra F., *The web of life*, Harper Collins, London 1997.
- Capra F., Steindl-Rast D., Matus T., *Należeć do wszechświata. Poszukiwania na pograniczu nauki i duchowości*, tłum. P. Pieńkowski, Znak, Kraków 1995.
- Chamera-Nowak A., *Bajka jak lekarstwo, czyli bajkoterapia w terapii i wychowaniu*, „Poradnik Bibliotekarza” 2015, nr 1, dodatek: *Bajkoterapia w Bibliotece*.
- Cielecki T., *Prewencja kryminalna. Studium z profilaktyki kryminologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Ciosek M., *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, Wydawnictwo Archidiecezji Gdańskiej „Stella Maris”, Gdańsk 1996.
- Czajka S., *Z problemów czasu wolnego*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1979.
- Czajkowski K., *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1970.
- Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, WSiP, Warszawa 1979.
- Czapiński J., *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*, „Nauka” 2012, nr 1, s. 51–88.
- Czapiński J., *Indywidualna jakość i styl życia*, „Contemporary Economics” 2015, Vol. 9, No 4: *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, s. 200–331.
- Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, red. K. Przecławski, WSiP, Warszawa 1978.
- Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, red. D. Mroczkowska, Difin, Warszawa 2011.
- Czas wolny. Uwarunkowania społeczno-ekonomiczne i przyrodnicze*, red. K. Ciżkowicz, M. Sobczak, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2007.
- Czeredrecka B., *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- Czerepaniak-Walczak M., *Od próżniactwa do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, red.

- E. Marynowicz-Hetka, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 219–236.
- Czerkawski A., *Czas wolny gimnazjalistów a zachowania ryzykowne*, [w:] *Wybrane zagadnienia patologii społecznej – implikacje empiryczne*, red. A. Czerkawski, A. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 66–76.
- Czerwińska-Jakimiuk E., *Przestępczość młodocianych. Interpretacja zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.
- Człowiek wobec masowych zjawisk społecznych*, red. J. Klebaniuk, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2006.
- Dambach K.E., *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, tłum. A. Uberowska, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2003.
- Danecki J., *Czas wolny. Mity i potrzeby*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- David Kelley: *From Design to Design Thinking at Stanford and IDEO*, Echos <https://schoolofdesignthinking.echos.cc/blog/2017/06/david-kelley-from-design-to-design-thinking-at-stanford-and-ideo/> [dostęp: 7.07.2020].
- Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Demoralizacja – co to takiego i czy mnie dotyczy?*, Policja Zachodniopomorska, <http://www.zachodniopomorska.policja.gov.pl/sz/aktualnosci/prewencja-i-profilaktyk/moja-pierwsza-edukacja/64,Demoralizacja-co-to-takiego-i-czy-mnie-dotyczy.html> [dostęp: 22.05.2020].
- Denek K., *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider” 2006, nr 12, s. 8–14.
- Denham S.A., „*When I have a bad dream, mommy holds me*”: preschoolers’ conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence, „International Journal of Behavioral Development” 1997, Vol. 20, No 2, s. 301–319.
- Derbis R., Bańka A., *Poczucie jakości życia a swoboda działania i odpowiedzialność*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 1998.
- Design Thinking*, <http://dschool.stanford.edu/wp-content/uploads/2011/03/BootcampBootleg2010v2SLIM.pdf> [dostęp: 16.04.2015].
- Dominiak-Kochanek M., Frączek A., Konopka K., *Styl wychowania w rodzinie a aprobaty agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2, s. 66–85.
- Domżańska A., *Dzieci rodziców pozbawionych wolności*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 215–224.
- Dragan M., *Czas wolny młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, red. M. Banach, T.W. Gierat, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2013, s. 11–35, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/16847/czas_wolny_book.pdf?sequence=1 [dostęp: 7.01.2020].

- Dzieci i młodzież już nie potrafią żyć bez nowych technologii*, wywiad z J. Lickiewicz, „Gazeta Krakowska” 5.09.2015, s. 4–5.
- Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, red. E. Wysocka, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.
- Dróżdż K., *Etykiety współczesnych ideologii. Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Poligraf, Brzezia Łąka 2016.
- „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie” 2015, t. 35, nr 1: *Czas wolny dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*.
- Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Fabrykiewicz A., *Bajkoterapia w środowisku edukacyjnym dzieci w wieku przedszkolnym*, „Przegląd Terapeutyczny” 2017, nr 11, http://www.ptt-terapia.pl/wp-content/uploads/2018/03/Bajkoterapia-A_Fabrykiewicz.pdf [dostęp: 19.06.2020].
- Farnicka M., Liberska H., Niewiedział D., *Psychologia agresji. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Fidelus A., *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012.
- Fiebig J., Pływaczewski W., Tyburska A., *Policyjne strategie działań zapobiegawczych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, Szczytno 2003.
- Fielda D., *Osobowości rodzinne*, tłum. Z. Kościuk, Oficyna Wydawnicza Logos, Warszawa 1999.
- Flores S., *Sfejsowani. Jak media społecznościowe wpływają na nasze życie, emocje i relacje z innymi*, tłum. K. Mojowska, Muza, Warszawa 2017.
- Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, tłum. M. Bergman Ramos, London 1972.
- Gardocki L., *Prawo karne*, wyd. 3, C.H. Beck.
- Gaś Z.B., *Rodzina wobec uzależnień*, Michalineum – Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Marki-Struga-Warszawa 1993.
- Garvin Ch., Seabury B., *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, tłum. J. Banaś, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998.
- Garnezy N., Masten A.S., *The protective role of competence indicators in children at risk*, [w:] *Life-span Developmental Psychology: Perspectives on Stress and Coping*, red. E.M. Cummings, A.L. Greene, K.H. Karraker, Lawrence Erlbaum Publishers, Hillsdale, NJ 1991, s. 151–174.
- Garnezy N., Masten A.S., Tellegen A., *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, „Child Development” 1984, Vol. 55, No 1, s. 97–111.

- Gierat T.W., *Społeczne i pedagogiczne uwarunkowania czasu wolnego*, [w:] *Opieka i wychowanie w Polsce – problemy u progu XXI wieku*, red. Z. Brańka, Oficyna Wydawnicza „Text”, Kraków 1999, s. 121–136.
- Gierowski J.K., Rumszewicz S., *Relationships between psychological gender and a structure of aggressiveness and risk factors of violence in juvenile girls and boys*, „Problems of Forensic Sciences” 2006, Vol. 68, s. 378–393.
- Gnitecki J., *Globalistyka*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2002.
- Gobillot E., *Przywództwo przez integrację: budowanie sprawnych organizacji dla ludzi, osiągnięcia efektywności i zysku*, tłum. M. Justyna, Oficyna a Wolters Kluwer Business, Kraków 2008.
- Goffman E., *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszczyk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.
- Goldstein A.P., McGinnis E., *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, tłum. D. Trzaska, W. Czajer, Wydawnictwo KARAN, Warszawa 2001.
- Goldstein A.P., McGinnis E., *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia*, tłum. K. Piechowiak, W. Czajer, Wydawnictwo KARAN, Warszawa 2001.
- Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Grochociński M., *Rodzina a czas wolny dziecka*, KAW, Gdańsk 1980.
- Groth J., *Rozwój moralny a radzenie sobie ze stresem u nieletnich przestępców*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2003.
- Growiec K., *Dlaczego dorosłe dzieci nie chcą opuszczać swoich rodzinnych domów*, 15.05.2018, Polityka, <https://www.polityka.pl/jamyoni/1747998,1,dlaczego-dorosle-dzieci-nie-chca-opuszczac-swoich-rodzinnych-domow.read> [dostęp: 06.08.2019].
- Grzesiak K., *Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego – przykłady dobrych praktyk*, [w:] *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Aksman, B. Zinkiewicz, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, Kraków 2019, s. 21–46.
- Grzesiak K., *Kształtowanie kompetencji uczestników zajęć placówek wychowania pozaszkolnego do świadomej partycypacji w kulturze*, [w:] *Kompetencje – kształcenie – ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*, red. J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, s. 91–106.
- Grzesiak K., Zinkiewicz B., *Kim zostanie moje dziecko? Poradnik dla rodziców*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.

- Han-Ilgiewicz N., *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- Han-Ilgiewicz N., *Z doświadczeń łódzkiej szkoły dla chłopców społecznie niedostosowanych*, „Szkoła Specjalna” 1967, nr 2, s. 145–151.
- Hanyga-Janczak P., *Bariery i marzenia związane z czasem wolnym młodzieży studiującej*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. B. Chrostowska, E. Kantowicz, C. Kurkowski, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2010, s. 110–120.
- Hanyga-Janczak P., *Czas wolny studentów. Komponenty i zagospodarowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2011.
- Heitzman J., *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002.
- Heine M., *Efektywność resocjalizacji – kontrowersje wokół znaczenia pojęcia*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doświadczenia, problemy, perspektywy międzynarodowe*, red. B. Jezierska, A. Rejzner, P. Szczepanik, A. Szecówka, Wydawnictwo UW, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Warszawa 2013, s. 156–165.
- Heine M., *Warunki efektywności resocjalizacji nieletnich poddanych dozorowi sądowych kuratorów społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1982.
- Heszen-Niejodek I., *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 465–492.
- Hirschi T., *Causes of Delinquency*, University of California Press, Berkeley, CA 1969.
- Hobfoll S.E., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, tłum. M. Kacmajor, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Hobfoll S.E., *Zachowanie zasobów. Nowa próba konceptualizacji stresu*, „Nowiny Psychologiczne” 1989, nr 5–6, s. 24–48.
- Hock R., *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, tłum. E. Wojtych, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Huesmann L.R., *Przemoc na ekranie a przemoc w życiu*, „Nowiny Psychologiczne” 2001, nr 4, s. 5–53.
- Ingarden R., *O dyskusji owocnej słów kilka*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973.
- Jakubczyk K., *Bajkoterapia jako metoda pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 1(53), s. 249–258.
- Jach Ł., *Poczucie dobrostanu psychicznego studentów w kontekście posiadanych zasobów finansowych i społecznych*, „Psychologia Ekonomiczna” 2012, nr 1, s. 58–74.
- Jaron D., *Winy rodziców (nie) piętnują dzieci*, 1.06.2016, Interia.pl, <https://fakty.interia.pl/autor/dariusz-jaron> [dostęp: 19.06.2020].

- Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Jedlewska B., *Współczesne oblicza kultury – aktualny wymiar uczestnictwa w kulturze*, [w:] *Dom kultury w XXI wieku. Wizje, niepokoje, rozwiązania*, red. B. Jedlewska, B. Skrzypczak, Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych, Olsztyn 2009.
- Jung B., *O czasie wolnym. Kultura i rekreacja w procesach rozwoju społeczno-ekonomicznego*, Szkoła Główna Planowania i Statystyki, Warszawa 1987.
- Jurczyk M., *Relacje między agresywnością a poczuciem napięcia, kontrolą społeczną i kontaktami w środowisku przestępczym wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Psychologia Wychowawcza” 2018, nr 14, s. 42–62.
- Kaleta K., *Rodzinne uwarunkowania społecznego funkcjonowania jednostek w świetle teorii Minuchina i Bowena*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, t. XIV, nr 2, s. 141–158.
- Kalinowski M., *Struktura procesu resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 234–237.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1972.
- Kania A., *Demoralizacja jako pojęcie kontrowersyjne. Uwagi na tle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, „Studia Prawnicze KUL” 2016, nr 3(67), s. 71–96.
- Kelling G., Coles C., *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, tłum. B. Ludwiczak, Media Rodzina, Poznań 2000.
- Kędzierski P., Kulesza J., *Analiza przyczyn umieszczania dzieci i młodzieży w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych oraz Opinia Dyrektorów MOW i MOS na temat w jakich strukturach powinny funkcjonować ośrodki*, Pracownia Resocjalizacji Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008.
- Kędzierski W., *Oddziaływania resocjalizacyjne i ich skuteczność w percepcji recydywistów odbywających karę w zakładzie karnym typu zamkniętego*, [w:] *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Kinas-Zalewska A., *GST – ogólna teoria napięcia a nieletni sprawcy przestępstw seksualnych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 2(17), s. 135–151.
- Kirwil L., *Reakcje emocjonalne na przemoc u kobiet doświadczonych poważną agresją interpersonalną*, „Psychologia Jakości Życia” 2008, t. 7, nr 1–2, s. 221–240.
- Klicpera Ch., Gasteiger-Klicpera B., *Emotionale und verhaltensbezogene Störungen im Kindes- und Jugendalter*, WUV, Wien 2006.
- Konopczyński M., *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2013.

- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Konopczyński M., *Twórcza Resocjalizacja. Zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska/ Polish Journal of Social Rehabilitation” 2014, nr 7, s. 13–28.
- Konopczyński M., *Twórcza Resocjalizacja – zarys koncepcji metodycznej*, „Probacja” 2012, nr 2, s. 35–68.
- Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w okresie współczesnej zmiany formacyjnej*, red. J. Gnitecki, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007.
- Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej*, red. J. Kuszał, K. Kmiecik-Jusięga, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.
- Kossowska A., *Funkcjonowanie kontroli społecznej. Analiza kryminologiczna*, Agencja Scholar, Warszawa 1992.
- Kossowska A., *Zmiana społeczna a przestępczość – wzajemne związki, uwarunkowania, konsekwencje* [w:] *Społeczno-polityczne konteksty współczesnej przestępczości w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013 s. 73–101.
- Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Elipsa, Warszawa 1998.
- Kowalczyk-Jamnicka M., *Przestępcza adaptacja młodocianych sprawców przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.
- Kowalski W.S., *Kwestionariusz stosunków między rodzicami a dziećmi A. Roe i M. Siegelmana. Podręcznik*, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 1984.
- Kozak S., *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Difin, Warszawa 2007.
- Kranc M., *Metodyka procesu resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Kranc M., *Rola terapii w procesie instytucjonalnej resocjalizacji nieletnich*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2017, t. LXX, s. 160–174.
- Kranc M., *Uwarunkowania środowiskowe niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. Doniesienia z badań w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” 2018,, nr 10(1), s. 153–159.
- Krupa B., *Preferencje młodzieży w zakresie spędzania czasu wolnego*, [w:] *Wyzwania i zagrożenia adolescencji*, red. W. Poleszak, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2015, s. 56–65.
- Kubacka-Jasiecka D., *Agresja i autodestrukcja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń Ja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

- Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016.
- Kumpfer K.L., Summerhays J.F., *Prevention approaches to enhance resilience among high-risk youth. Comments on the papers of Dishion & Connell and Greenberg*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2006, Vol. 1094: *Resilience in Children*, s. 151–163.
- Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Kusztal J., *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Kwadrans Ł., *Ośrodki kuratorskie – szansa na resocjalizację nieletnich w środowisku lokalnym*, 10.05.2012, Strona partnerska Krajowej Rady Kuratorów i Krajowego Stowarzyszenia Zawodowych Kuratorów Sądowych, <http://kurator.webd.pl/wp-content/uploads/2012/05/infopokonfok1.pdf>, s. 9–10 [dostęp: 10.05.2019].
- Kwadrans Ł., Konaszewski K., *Ośrodek kuratorski środkiem wychowawczym na przejawy demoralizacji i czyny karalne dzieci i młodzieży*, „Probacja” 2016, nr 3, s. 39–48.
- Kwieciński A., *Skazani-rodzice. Sytuacja prawna osadzonych sprawujących opiekę nad dziećmi*, „Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego” 2012, t. XXVIII, s. 187–202.
- Kwilecki K., *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańtego, Katowice 2011.
- Lazarus R., Folkman S., *Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, Vol. 50, No 5, s. 992–1003.
- Lazarus R.S., Folkman S., *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publishing Company, New York 1984.
- Listy dla Ziemi*, Fundacja Ekologiczna Arka, <http://fundacjaarka.pl/listy-dla-ziemi> [dostęp: 19.06.2020].
- Luthar S.S., Sawyer J.A., Brown P.J., *Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2006, Vol. 1094: *Resilience in Children*, s. 105–115.
- Łastik S., *Dom na Wiśniowej. Reportaże z milicyjnej izby dziecka*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1960.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019.
- Łopatkowa M., *Bici bijq – z życia wzięte*, [w:] *Bici bijq*, red. J. Bińczycka, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 51–58.

- Łosiak W., *Psychologia stresu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Macharski J., Gizbert-Studnicki T., *O pojęciu dewiacji w socjologii*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1975, R. 37, z. 4, s. 231–245, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/20476/1/015%20JACEK%20MACHARSKI_%20TOMASZ%20GIZBERT-STUDNICKI%20RPEIS%2037%284%29%2C%201975.pdf [dostęp: 21.08.2019].
- Machel H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Machel H., *Resocjalizacja penitencjarna: istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych*, „Resocjalizacja Polska/ Polish Journal of Social Rehabilitation” 2010, nr 1, s. 174–192.
- Machel H., *Resocjalizacja penitencjarna – trzy uwarunkowania procesu*, „Resocjalizacja Polska/ Polish Journal of Social Rehabilitation” 2011, nr 2, s. 91–107.
- Machel H., *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk 2003.
- Majchrowska-Kielak A., *Kontakty rodziców odbywających karę pozbawienia wolności z dziećmi*, 18.02.2017, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=551> [dostęp: 22.06.2020].
- Małówkowa M., *Społeczno-ekonomiczne aspekty czasu wolnego*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 716, s. 41–53.
- Malak M., *Programy resocjalizacyjne realizowane w zakładach penitencjarnych (na przykładzie Zakładu Karnego w Nowym Wiśniczu)*, niepublikowana praca magisterska Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2019.
- Malak M., *Uwarunkowania resocjalizacji penitencjarnej recydywistów*, niepublikowana praca licencjacka, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2017.
- Małopolskie Stowarzyszenie Probacja, www.probacja.org.pl [dostęp: 27.03.2020].
- Marczuk K.P., *Zapobieganie przestępczości przez projektowanie bezpiecznej przestrzeni na przykładzie doświadczeń Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych*, [w:] *Trzy wymiary współczesnego bezpieczeństwa*, red. S. Sulowski, M. Brzeziński, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2014, s. 158–189.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Marynowicz-Hetka E., Kubicka H., *Analiza opracowań zagranicznych (francuskich) na temat pracy środowiskowej*, http://www.osl.org.pl/wp-content/uploads/2013/04/Marynowicz-Hetka_Ewa_Kubicka_Hanna_-Analiza-opracowan-zagranicznych_na_temat_pracy_socjalnej.pdf, s. 5 [dostęp: 10.10.2019].

- Masten A.S., Best K.M., Garmezy N., *Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity*, „Development and Psychopathology” 1990, Vol. 2, No 4, s. 425–444.
- Mazur J., *Profilaktyka i prewencja. Między zagrożeniem a bezpieczeństwem*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2012.
- McGinnis E., *Kształtowanie umiejętności małego dziecka. Przewodnik nauczania umiejętności prospołecznych*, tłum. M. Żywicki, J. Morawski, Instytut Amity, Warszawa 2014.
- Methodologies*, Design Thinking Methodology, <http://designthinkingmethodology.weebly.com/methodologies.html> [dostęp: 16.04.2019].
- Michel M., *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2016.
- Mniej osób bezdomnych*, 9.03.2017, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <https://www.gov.pl/web/rodzina/mniej-osob-bezdomnych> [dostęp: 13.11.2018]
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, Media Rodzina, Poznań 2008.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne jako metoda redukcji lęków u dzieci hospitalizowanych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 1, red. B. Kaja, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Bydgoszcz 1997, s. 419–426.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia*, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Mordwa S., *Przestępczość i poczucie bezpieczeństwa w przestrzeni miasta. Przykład Łodzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Mudrecka I., *Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 5, s. 49–61.
- Narkomania. Spojrzenie wielowymiarowe*, red. M. Jędrzejko, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora – Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Pułtusk–Warszawa 2009.
- Narkomania. Zjawisko, zagrożenia*, red. M. Jędrzejko, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora – Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Pułtusk–Warszawa 2008.
- Nauka, sztuka, edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.
- Nyczaj-Drąg M., *Dziecko jako inwestycja współczesnych rodziców z klasy średniej*, „Studia Gdańskie” 2001, t. 28, s. 185–201.

- Odkrywcy Parków Krajobrazowych, Zespół Parków Krajobrazowych Województwa Małopolskiego, <https://zpkwm.pl/odkrywcy/> [dostęp: 3.12.2019].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Oleszkowicz A., *Bunt młodzieńczy: uwarunkowania, formy, skutki*, Scholar, Warszawa 2006.
- O'More M., Minton S.J., *Przemoc w szkole*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2016.
- Osoby osadzone w zakładzie karnym. Prawa rodzin i najbliższych, Informator Rzecznika Praw Obywatelskich, <https://www.rpo.gov.pl/pliki/13269673450.pdf> [dostęp: 18.04.2019].
- Opora R., *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
- Orłowska M., Grzejszczak R., *Czas wolny. Niedoceniony instrument pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Ostaszewski K., *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium” 2005, nr 7–8, s. 40–41.
- Ostrowska K., *Psychologiczne determinanty przestępczości młodocianych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Padesky Ch.A., Greenberger D., *Umysł ponad nastrojem. Podręcznik terapeuty*, tłum. M. Słota, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Panek A., *Pedagogika czasu wolnego – tradycje a współczesne tendencje*, „Państwo i Społeczeństwo” 2002, nr 2, s. 233–247.
- Pasterski M., *Insight. Droga do mentalnej dojrzałości*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2016.
- Pasterski M., *Lista umiejętności życiowych*, https://michalpasterski.pl/2015/06/lista_umiejtnosci_zyciowych/ [dostęp: 14.12.2019].
- Pastwa-Wojciechowska B., Piotrowski A., *Osobowościowe uwarunkowania skuteczności kadry penitencjarnej*, „Resocjalizacja Polska/ Polish Journal of Social Rehabilitation” 2016, nr 12, s. 77–89.
- Patologie społeczne, przestępczość, niedostosowanie społeczne. Wyzwania dla współczesnej profilaktyki*, red. M. Jędrzejko, E. Gładysz, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa 2014.
- Pawłowska D., *Mapa Polski kryminalnej. W ciągu roku liczba przestępstw wzrosła o 14 tys.*, <https://biqdata.wyborcza.pl/biqdata/7,159116,24684527,mapa-polski-kryminalnej-sprawdz-swoj-powiat.html> [dostęp: 5.12.2019].
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2004.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pindera P., Pindera M., Szostak A., *Czas wolny dzieci*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1–2 (18–19), s. 76–90.
- Puciato D., Szczebak T., *Wybrane aspekty zagospodarowania czasu wolnego u młodzieży z różnych środowisk*, „Zeszyty Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, t. 18, nr 1, s. 83–94.
- Piotrowicz M., Cianciara D., *Teoria salutogenezy – nowe podejście do zdrowia i choroby*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2011, t. 65, nr 3, s. 521–527.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Polak Z., Różycka M., Maranda M., *Zagrożenia internetowe. Wybrane zjawiska*, NASK, Warszawa 2013.
- Polska kuratela sądowa na przełomie wieków*, red. M. Konopczyński, Ł. Kwadrans, K. Stasiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Pospiszył I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Pospiszył K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Potocka E., *To była najładniejsza dziewczyna w klasie*, 26.10.2012, Onet Trójmiasto, <https://wiadomosci.onet.pl/trojmiasto/to-byla-najladniejsza-dziewczyna-w-klasie/mw6fyyc> [dostęp: 04.01.2019].
- Problem bezdomności w Polsce. Wybrane aspekty. Diagnoza zespołu badawczego działającego w ramach projektu „Gminny Standard Wychodzenia z Bezdomności”*, red. M. Dębski, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2011.
- Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, red. Z. Gaś, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2011.
- Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, red. B. Urban, M. Konopczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
- Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży*, red. S. Cudak, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź 2015 (Studia i Monografie, nr 58).
- Programy rekomendowane*, <https://programyrekomendowane.pl/> [dostęp: 19.06.2020].

- Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Przestępczość nieletnich – teoria i praktyka*, red. S. Ćmiel, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej, Józefów 2012.
- Pułka J., Guzik M., Frączek M., *Program Przyjaciół Parku Narodowego – konceptualizacja, operacjonalizacja i realizacja*, „Państwo i Społeczeństwo” 2016, nr 2: *Edukacja alternatywna a współczesna szkoła*, s. 207–222.
- Pułka J., Wysocka E., *Szkoła stymulująca czy hamująca rozwój osobowości uczniów? Zmiana nastawień życiowych w toku edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2018.
- Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2008.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2011.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Raport Dynamika spraw nieletnich w świetle danych statystycznych, Ministerstwo Sprawiedliwości 1999, wewnętrzne materiały szkoleniowe Ministerstwa Sprawiedliwości, <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-nieletni/50256,Przestepczosc-nieletnich-1990-2013.html> [dostęp: 19.11.2019].
- Raport NIK: Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/17/099/LWA/> [dostęp: 10.12.2019].
- Raport Rzecznika Praw Obywatelskich z wizytacji w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich przeprowadzonych przez Krajowy Mechanizm Prewencji w latach 2008–2015, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Raport%20zaklady%20poprawcze%20i%20nieletni.pdf> [dostęp: 10.12.2019].
- Rathus S.A., *Psychologia współczesna*, tłum. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Recommendation CM/Rec(2018)5 of the Committee of Ministers to member States concerning children with imprisoned parents (Adopted by the Committee of Ministers on 4 April 2018 at the 1312th meeting of the Ministers’ Deputies), <https://rm.coe.int/cm-recommendation-2018-5-concerning-children-with-imprisoned-parents-e/16807b3438> [dostęp: 19.06.2020].
- Rekomendowane programy profilaktyczne*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, <https://www.parpa.pl/index.php/profilaktyka-system-rekomendacji/rekomendowane-programy-profilaktyczne> [dostęp: 19.06.2020].

- Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1 i 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN – Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2008.
- Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, red. A. Jaworska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, red. M. Marczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Rogała-Obłękowska J., *Przyczyny narkomanii. Wyjaśnienia teoretyczne*, Uniwersytet Warszawski. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 1999.
- Róžański T., *Rozważania na temat kultury czasu wolnego młodzieży studenckiej*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, t. 1, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 238, <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/94613> [dostęp: 12.01.2020].
- Rutter R., *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1987, Vol. 57, No 3, s. 316–331.
- Ryś M., *Rodzina z problemem alkoholowym. Metody badań relacji interpersonalnych w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2014.
- Sanoff H., *Handbook of Environmental Psychology*, John Wiley & Sons, New York 1999.
- Sąd nad demoralizacją nieletnich. Konteksty wychowawcze*, red. R. Szczepanik, A. Jaros, M. Staniaszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Sęk H., *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, red. H. Sęk, T. Pasiowski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001, s. 23–42.
- Sęk H., *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 17–32.
- Siedlanowski P., *Homo crudelis? Patostream – kolejna patologia w sieci*, „Biuletyn Edukacji Medialnej” 2018, nr 2, s. 44–57.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Siwiński W., *Pedagogika czasu wolnego, rekreacji i turystyki*, Polski Dom Wydawniczy Ławica, Poznań 1999.
- Skulicz D., *Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej*, [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Stanford Design Thinking Courses*, Stanford Online, <https://learn.stanford.edu/PPC-SCH-Design-Thinking-2020.html> [dostęp: 7.07.2020].

- Stanik J.M., *Diagnozowanie niedostosowania społecznego i asocjalności*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J.M. Stanik, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Starostka E., *Kompetencje społeczne a możliwości interpersonalne*, 1.01.2007, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=254> [dostęp: 12.12.2019].
- Stępniać P., *Pomiędzy resocjalizacją a pracą socjalną*, [w:] *Więziennictwo. Nowe wyzwania*, red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępniać, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Warszawa–Poznań–Kalisz 2001, s. 71–84.
- Storybook Dads, <http://www.storybookdads.org.uk/> [dostęp: 27.03.2020].
- Suchorabski M., *Patostreaming. Prawie 40 proc. nastolatków popiera zarabianie w oparciu o przemoc*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/media/artykuly/1415225,patostreaming-w-polsce-patostrea> [dostęp: 5.12.2019].
- Sufa B., Janas M., *Bajkoterapia jako skuteczna metoda wspomagająca rozwój dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, nr 2(12), s. 413–425.
- Szafrańska K., *Kształtowanie się celów życiowych nastolatków w pieczy instytucjonalnej. Model ontologiczno-gnozeologiczny*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Szaszkiewicz M., *Tajemnice grypsarki*, Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych, Kraków 1997.
- Szczepaniak P., *Metody oddziaływania penitencjarnego*, [w:] *Metodyka pracy penitencjarnej*, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej w Kaliszu, Kalisz 1995, s. 143–158.
- Szczęsny W.W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Szczukiewicz P., *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Szczygieł G.B., *Spółeczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Absolwentów Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku Temida 2, Białystok 2002.
- Szłęzak-Kawa E., *Diżurny kurator*, „Forum Penitencjarne” 2014, nr 5, s. 6–10.
- Sztuka J., *Perspektywa efektywności w resocjalizacji*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2018, t. XXI, nr 1, s. 85–105.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012 http://www.bc.ore.edu.pl/Content/225/programy_profilaktyczne_2012.pdf [dostęp: 5.01.2020].
- Śmigacz-Skawicka K., *Rodzinne uwarunkowania bezdomności na przykładzie badań w Domu Łazarza przy ul. Nowogródzkiej 8 w Krakowie*, niepublikowana praca magisterska, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2019.

- Tarczoń R., *Ogniska Pracy Pozaszkolnej a czas wolny młodzieży. Studium socjologiczno-pedagogiczne na przykładzie środowiska rybnicko-mikołowskiego*, Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Teaching & Learning, Stanford d.school. <https://dschool.stanford.edu/programs/teaching-learning> [dostęp: 7.07.2020].
- Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, red. T. Bojarski, E. Skrętowicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Truszkowska-Wojtkowiak M., *Kategoryzacja czasu wolnego jako sytuacji wolnościowej*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2016, t. 13, s. 409–421.
- Turner J.S., Helms, *Rozwój człowieka*, tłum S. Lis et al., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A., Warszawa 1999.
- Ubermanowicz S., *Ewaluacja splotowa InfoKultury. Skala dwuważonych ocen*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2005.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Urbanek A., *Doświadczenie napięć w relacji z ofiarą na podstawie wypowiedzi sprawców zabójstw*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010.
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz, red. A. Krukowski, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1984.
- Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży, red. S. Grzelak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Wach T., *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Walczak M., *Wychowanie do czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.
- Waligóra B., *Warunki i instrumenty resocjalizacji osób pozbawionych wolności*, [w:] *Spory wokół reformy więziennictwa*, red. S. Walczak, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa 1985.
- Wawrzyniak M., *Hejtoholik*, Helion, Gliwice 2015.
- Werner E.E., *Protective factors and individual resilience*, [w:] *Handbook of Early Child Intervention*, red. J.P. Shonkoff, S.J. Meisels, New York–Cambridge 2000, s. 115–132.
- Winiarski J., *Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży w rejonie zamieszkania*, WSiP, Warszawa 1979.
- Winiarski R., *Wstęp do teorii rekreacji ze szczególnym uwzględnieniem rekreacji fizycznej*, Wydawnictwo AWF w Krakowie, Kraków 1989.

- Witkowska-Paleń A., *Programy wspierające proces readaptacji społecznej skazanych w zakładach karnych*, „Journal of Modern Science” 2015, nr 2(25), s. 177–194.
- Wnuk-Lipiński E., *Czas wolny. Współczesność i perspektywy*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1975.
- Wnuk-Lipiński E., *Praca i wypoczynek w budżecie czasu*, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Wolińska J.M., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Woynarowska B., *Kształtowanie umiejętności*, „Remedium” 2002, nr 5, s. 1–3.
- Woynarowska B., *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001, s. 101–108.
- Woynarowska B., *Profilaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 943–945.
- Wójcik D., *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna*, Ossolineum, Wrocław 1984.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1974.
- Wujek T., *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Wysocka-Pleczyk M. et al., *Zagrożenia i poczucie bezpieczeństwa w opinii nauczycieli i uczniów szkół krakowskich*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii Stosowanej, Kraków 2004.
- Zagrożenia rozwoju w okresie dorastania*, red. A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.
- Zagrożenia w sieci, profilaktyka, reagowanie*, 22.03.2019, Komenda Miejska Policji w Krakowie, <http://krakow.policja.gov.pl/pl/content/zagrozenia-w-sieci-profilaktyka-reagowanie> [dostęp: 26.05.2019].
- Zamorski J., *Dojrzałość psychologiczna. Uwarunkowania wychowawcze obrazu siebie*, Polihymnia, Lublin 2003.
- Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. T. Jedynak, K. Stasiak, LexisNexis, Warszawa 2008.
- Zawadzka A., *Obciążenie studentów nauką a formy wypoczynku*, PWN, Warszawa 1976.
- Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A., *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*, Difin, Warszawa 2015.

- Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, red. nauk. wyd. pol. M. Materska, tłum. E. Czerniawska et al., PWN Warszawa 2015.
- Zinkiewicz B., *Kurator sądowy jako kompetentny pomagający*, [w:] *Współczesna kuratela sądowa*, red. B. Zinkiewicz, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2006, s. 37–61.
- Zinkiewicz B., *Oddziaływania profilaktyczne norweskich służb ochrony dziecka jako źródło inspiracji dla polskiej rodzinnej kurateli sądowej*, [w:] *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, red. B. Urban, M. Konopczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 447–457.
- Zinkiewicz B., *Profilaktyczny wymiar działalności rodzinnych kuratorów sądowych*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015.
- Zinkiewicz B., *Wspólnota działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych w reformowanej kurateli sądowej*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, red. A. Sajdak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 49–56.
- Żelazkiewicz M., *Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych*, Ossolineum, Wrocław 1980.

Z recenzji dr hab. Małgorzaty Michel, prof. UJ:

„Przedstawiona do recenzji praca zbiorowa [...] stanowi interesującą merytorycznie całość, której treści ogniskują się wokół niezwykle istotnych dla współczesności zagadnień dotyczących przeciwdziałania przestępczości. Monograficzny charakter pracy koncentruje się na wybranych aspektach współczesnej przestępczości, resocjalizacji i profilaktyki społecznej. Rozważania poszczególnych autorów ulokowane są w różnych przestrzeniach związanych z działaniami prewencyjnymi, profilaktycznymi i resocjalizacyjnymi. Zawierają zarówno refleksję na temat konkretnych, negatywnych zjawisk społecznych, jak i praktyczne rekomendacje i propozycje dla ich minimalizacji. [...] Reasumując, inicjatywę wydawniczą podjętą przez zespół działający pod kierunkiem Beaty Zinkiewicz [...] oceniam jako wartościową i wartą publikacji. [...] praca jest dziełem o nowatorskich walorach. Obejmuje bowiem problematykę ważną nie tylko z uwagi na wartości poznawcze, lecz również walory społeczne i praktyczne. [...] W pełni opowiadam się za opublikowaniem przedłożonej do recenzji książki, jako dzieła wnoszącego nowe wątki teoretyczne i prakseologiczne do pedagogiki”.

Z wprowadzenia Beaty Zinkiewicz:

„Autorami prezentowanych rozdziałów są pracownicy naukowo-dydaktyczni i absolwenci kierunku pedagogika (specjalności pedagogika resocjalizacyjna) [...]. Teksty zawierają zarówno analizę teoretyczną poruszanych problemów, jak i doniesienia z badań, które mogą przyczynić się do istotnego wzbogacenia myśli i praktyki profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Niniejsza publikacja jest adresowana przede wszystkim do studentów kierunków pedagogicznych (głównie pedagogiki resocjalizacyjnej i specjalności pokrewnych), nauczycieli akademickich, praktyków (pracowników instytucji profilaktycznych, wychowawczych i penitencjarnych) oraz wszystkich osób zainteresowanych pedagogicznym ujęciem problemów dewiacji we współczesnym świecie oraz pomysłami na skuteczną interwencję prewencyjną i korekcyjną”.

ISBN 978-83-66007-36-9



9788366 007369

OFICyna
WYDAWNICZA

